

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Tese

**A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros
projetos de instrução pública do Brasil independente e sua
ausência na legislação aprovada (1822-1857)**

Itamaragiba Chaves Xavier

Pelotas, 2015

ITAMARAGIBA CHAVES XAVIER

A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à conclusão do Doutorado em Educação.

Orientador: Elomar Tambara

Pelotas, 2015

Banca Examinadora:

.....
Prof. Dr. Elomar Tambara

.....
Prof. Dra. Berenice Corsetti

.....
Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel

.....
Prof. Dra. Giana Lange do Amaral

.....
Prof. Dr. Eduardo Arriada

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Ao professor Elomar Tambara, pela orientação, respeito e carinho que sempre teve comigo.

À(o)s professora(e)s Berenice Corsetti, Giana Lange do Amaral, José Plínio Guimarães Fachel e Eduardo Arriada, pelas importantes contribuições realizadas na qualificação desta pesquisa.

Aos integrantes do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEHIE).

A todos os colegas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a execução desta pesquisa.

A meu pai, minha mãe, irmã(o)s, cunhado(a)s e sobrinho(a)s, pela estrutura de família, fornecendo o suporte para ser quem sou.

Aos colegas da Brigada Militar de Chuvisca, pelo apoio ao organizarem a escala de serviço para que eu pudesse dedicar-me aos estudos.

A Valdir (*in memoriam*), Hildamar e família, e aos demais que fizeram parte dessa caminhada.

Em especial, à Lílían e ao Lucas, pelo apoio, pela força, compreensão das ausências e por estarem sempre ao meu lado.

RESUMO

O tema desta tese insere-se nos debates sobre a instrução pública primária no Brasil Império. O período de análise tem início em 1822, com a independência do Brasil, e finaliza em 1857, com a queda do gabinete que Couto Ferraz fazia parte como Ministro dos Negócios do Império. O primeiro projeto de instrução pública do Brasil Independente é o de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, apresentado à Assembleia Geral Legislativa Brasileira em 1823; o segundo é o de Januário da Cunha Barbosa, apresentado à Assembleia Legislativa em 1826. Tais projetos seguiram os princípios educacionais de Condorcet, o qual defende a escola pública laica e financiada pelo Estado, mas não controlada por este. No entanto, a legislação aprovada no período analisado nega os seus ideais. Diante disso, surge a seguinte pergunta: por que a concepção de escola de Condorcet, que está presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, não consta na legislação educacional brasileira no período de 1822-1857? O referencial teórico-metodológico empregado pauta-se no materialismo histórico. As fontes utilizadas são: os escritos produzidos por Condorcet; a Constituição do Império do Brasil, de 1824; o Ato Adicional, de 1834; a legislação educacional produzida na Corte do Brasil; os Anais do Parlamento Brasileiro, de 1823; as Falas do Trono; e os projetos de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado (1823) e de Januário da Cunha Barbosa (1826). Concluimos que os pressupostos educacionais defendidos por Condorcet não aparecem na legislação educacional primária aprovada porque o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Para incutir esses ideais na sociedade brasileira, a escola era usada como aparelho ideológico de Estado e os princípios morais vinculados aos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana eram centrais.

Palavras-chave: Instrução pública; Brasil Império; Condorcet; Legislação.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is part of the discussions on the primary public education in the Empire of Brazil. The study period begins in 1822, with the independence of Brazil, and ends in 1857, with the fall of the chamber occupied by Couto Ferraz as the Minister of Empire Affairs. The first public education project of an independent Brazil was proposed by Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, presented to the Brazilian Legislative General Assembly in 1823, and the second by Januário da Cunha Barbosa, presented to the Legislative Assembly in 1826. These projects followed the educational principles of Condorcet, which defended a secular public school financed, but not controlled by the State. However, the legislation approved in the study period denied such ideals. Therefore, the following question arises: why Condorcet's framing of school, which is present in the first two Independent Brazil's public education projects, is not found in the Brazilian educational legislation in the period of 1822-1857? The study's theoretical and methodological basis is the historical materialism. The sources used are: the writings produced by Condorcet, the Constitution of the Empire of Brazil, 1824, the Additional Act of 1834, the educational legislation produced in the Court of Brazil, Annals of the Brazilian Parliament, 1823, the Throne Speeches, and the public education projects by Martim Francisco d'Andrada Machado (1823) and Januário da Cunha Barbosa (1826). In conclusion, the educational assumptions advocated by Condorcet were found not to appear in primary education legislation because of the dominant thinking among Brazilian politicians at the time, who understood that the primary public education should train individuals to be respectful of the laws and social hierarchies. In order to instill these ideals in the Brazilian society, school was used as an ideological state apparatus and moral principles linked to the tenets of Roman Catholic Religion were central.

Keywords: Public education; Empire of Brazil; Condorcet; Legislation.

SUMÁRIO

Introdução	08
1 Referencial teórico-metodológico	17
1.1 Método	37
2 Condorcet e a instrução pública e laica	42
2.1 Síntese.....	58
3 Os projetos de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado (1823) e de Januário da Cunha Barbosa (1826)	61
3.1 O projeto de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado (1823)	61
3.2 O projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa (1826)	85
3.3 Síntese.....	104
4 A ausência da concepção educacional de Condorcet na legislação educacional do Brasil Império (1822-1857)	107
4.1 A instrução pública primária: da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 à abdicação de Dom Pedro I em 1831	107
4.2 A instrução pública primária durante as Regências (1831-1840)	124
4.3 O Segundo Império e a organização da instrução pública primária (1840-1857)	146
4.4 Síntese.....	173
5 Palavras de síntese.....	182
6 Referências bibliográficas	188

Introdução

O tema da presente pesquisa de doutorado está inserido dentro dos debates sobre a instrução pública primária no Brasil Império. O período de análise tem início em 1822, com a independência do Brasil em relação a Portugal, e finaliza em 1857 com a queda do gabinete que Couto Ferraz fazia parte como Ministro dos Negócios do Império.

O período analisado se caracteriza por um primeiro momento de centralização, pois, segundo determinava a lei de instrução primária de 1827, para abrir qualquer escola no Brasil era necessária a aprovação do Governo Central. A partir de 1834, com a aprovação do Ato Adicional, a instrução entra em uma nova fase, caracterizando-se pela descentralização: a instrução primária e secundária passa para a responsabilidade das Províncias. No entanto, através do decreto nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, conhecida por Reforma Couto Ferraz, o Governo Central busca uma maior intervenção na instrução em todo o país.

Para Saviani (2008, p. 131), “além do efeito-demonstração e do caráter de modelo que, durante todo o Império, a legislação do Município da Corte teve para as Províncias, o regulamento de 1854 explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial”. Tambara e Arriada (2005, p. 15) consideram que a Reforma Couto Ferraz “mais do que um efeito-demonstração a partir do sistema da capital imperial o que se implantou foi uma espécie de centralização camuflada”.

Couto Ferraz foi Ministro dos Negócios do Império, responsável pela instrução pública entre 1853 e 1857. Durante esse período, foi aprovado o decreto nº. 1331, de 1854, que regulamentou vários temas sobre instrução que eram solicitados pelos Ministros anteriores e adotou medidas referentes à consumação dos ideais presentes nesse regulamento. No campo educacional, a vigência desse Ministério representou um marco para a educação brasileira, por consumir em leis e

em ações algumas demandas requeridas para melhorar a instrução no Brasil. Desse modo, maio de 1857 representa o ponto final desta pesquisa por ser o momento em que Couto Ferraz deixa o Ministério.

O problema da presente pesquisa concretiza-se a partir da leitura de Saviani (2008), o qual defende que os dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente pautavam-se nos princípios educacionais de Condorcet. O primeiro projeto de instrução pública é apresentado por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, durante os trabalhos da primeira Assembleia Legislativa Brasileira, que foi deposta por Dom Pedro I, em 12 de novembro de 1823. Segundo Saviani (2008), tal projeto é, em grande parte, cópia das *Cinco memórias* de Condorcet sobre instrução pública.

A obra que trata especificamente sobre as discussões e os projetos referentes à instrução, na Assembleia Constituinte de 1823, é *A Constituinte de 1823 e a Educação*, de Antônio Chizzotti (2005). O autor constata que o plano de educação pública de Martim Francisco continha “ideias básicas de Condorcet”, bem como reconhece que “o projeto de Martim Francisco foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX, com sequência de séries, organização curricular e objetivos definidos para cada grau” (CHIZZOTTI, 2005, p. 40).

O segundo projeto é o de Januário da Cunha Barbosa. De acordo com Saviani (2008, p. 124), reaberto o Parlamento em 1826, entre os vários projetos de instrução pública, o que mais se destacou foi o de Januário da Cunha Barbosa, também assinado pelos Deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, o qual “encontra respaldo no ideário de Condorcet”.

Sobre o projeto de Januário, debruça-se a autora Ieda Maria Kleinert Casagrande (2006, p. 73), a qual reconhece que as concepções de instrução de Condorcet foram o “caminho escolhido por Januário da Cunha Barbosa para elaborar o plano brasileiro de instrução pública”. Para Saviani (2008, p. 125), “essa ambiciosa proposta nem chegou a entrar em discussão. No entanto, seu registro é importante porque sinaliza a presença das ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica na forma das memórias de Condorcet”.

Ao ler *Cinco memórias sobre instrução pública de Condorcet*, é possível constatar que o autor é contrário ao uso da escola como aparelho ideológico de

Estado, em que este utiliza o espaço escolar para doutrinar o cidadão, e do ensino moral atrelado aos preceitos religiosos: “o poder público não pode nem mesmo, em nenhum assunto, ter o direito de mandar ensinar opiniões como se fossem verdades” (CONDORCET, 2008, p. 47); “não se deve nem mesmo associar a instrução moral às ideias gerais da religião” (CONDORCET, 2008, p. 93). Para reforçar tais constatações, cumpre destacar o que expõe Maria das Graças de Souza (2008, p.11), a tradutora dessa obra para o português, em sua apresentação:

Para Condorcet, o sistema de instrução pública deve ser inteiramente independente dos poderes religiosos, mas também dos poderes públicos. O caráter laico do ensino público não deve ser entendido apenas como independência em relação às religiões, mas também como independência em relação aos poderes políticos constituídos.

Nesse sentido, Condorcet entendia que o Estado deveria financiar a escola pública, mas não ter o controle da mesma; ou seja, a escola deveria ser independente dos poderes constituídos. Para Boto (2003, p. 758), a instrução pública deveria ser “custeada pelos poderes do Estado, sem, no entanto, diretamente a eles se submeter”. Posteriormente, no segundo capítulo, retornaremos ao pensamento educacional de Condorcet, analisando de forma mais minuciosa a sua compreensão de escola pública e laica.

Para Condorcet, o ensino público deveria ser independente do Estado e da religião para o cidadão ter a liberdade de consciência, entendida como a capacidade de agir independentemente de qualquer outra pessoa ou poder. Assim, o motivo de ser contra o controle do Estado sobre a instrução pública deve-se ao receio de que, através da escola, o grupo que esteja no poder imponha uma doutrina conforme os seus interesses. A mesma afirmativa também é verdadeira em relação ao ensino religioso e à presença de um culto oficial, o qual é atentatório à liberdade de consciência¹ por impor um dogma independentemente da vontade de cada cidadão. Vinculado à concepção de liberdade de consciência, está o ideal de sujeito ativo no processo pedagógico e participativo na sociedade, atuando no melhoramento da comunidade em que vive.

¹ A liberdade de consciência será analisada no referencial teórico-metodológico.

Portanto, o que importa entender até aqui é que os dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente pautavam-se nos princípios educacionais de Condorcet e que o autor era contrário ao Estado enquanto centralizador do controle da instrução pública, bem como ao ensino da moral atrelado a alguma religião. A partir deste momento, demonstraremos que, ao analisar a legislação imperial e os discursos de alguns políticos brasileiros, o que observamos é a negação dos pressupostos de Condorcet, como é possível evidenciar na alocução de Bernardo Pereira de Vasconcelos, na abertura das aulas do Colégio de Pedro II, em 25 de março de 1838, ao se referir ao regulamento deste estabelecimento, por ele elaborado:

[...] um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de se fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução. Cumpre, pois, que longe de modificar esta regra na sua execução, seja ela ao contrário religiosamente observada a fim de serem conhecidas suas faltas, aparecerem seus defeitos, e terem lugar os preciosos melhoramentos, porém competentemente decretados. Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais, só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e porventura opostos às providências e as intenções do governo (VASCONCELOS, 1999, p. 244).

Observamos que o professor deveria seguir o que estava decretado pelo governo², pois era este que impunha o que seria e como seria ensinado. As legislações educacionais brasileiras, ao longo do século XIX, em sua maioria, determinavam qual o método de ensino que o professor deveria empregar. A lei imperial de 15 de outubro de 1827 apresenta, em seu artigo 4º, que as escolas seriam do ensino mútuo nas capitais das Províncias; e seriam também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que fosse possível estabelecerem-se (TAMBARA e ARRIADA, 2005). Segundo Saviani (2008, p. 139) “a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método do ensino intuitivo”.

No discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, fica evidente também a sua intenção de doutrinar o cidadão através da escola, tornando-o dócil, submisso e respeitador dos superiores: “a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as Leis e as

² Ao longo da tese o uso do termo Governo se refere ao Poder executivo localizado na Corte.

instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência” (VASCONCELOS, 1999, p. 245). Assim, observamos a negação dos pressupostos do autor francês, que é contrário ao uso da escola como aparelho ideológico de Estado.

Ao analisar a legislação referente à instrução pública primária no Brasil, evidenciamos a referência aos princípios da Religião Católica Apostólica Romana, a religião oficial do Brasil na época, conforme o artigo 5º da Constituição de 1824. O artigo 6º da lei imperial de instrução primária, de 1827, determinava quais seriam os conteúdos ensinados nas escolas primárias, dentre os quais se destacam “os princípios de moral cristã e da doutrina da Religião Católica e Apostólica Romana” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 24). Esses princípios continuaram presentes no artigo 47 do decreto nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou o ensino primário e secundário do Município da Corte: “o ensino primário nas escolas públicas compreende a instrução moral e religiosa” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 47).

Com base nisso, podemos deduzir que o modelo de escola que aparece nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente fundamentava-se nos princípios de Condorcet. No entanto, ao analisar a legislação brasileira aprovada ao longo do período da pesquisa, é possível constatar que ocorre a negação das concepções de escola do autor francês. Logo, a pergunta que deve ser respondida é: por que a concepção de escola de Condorcet, que está presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, não aparece na legislação educacional brasileira no período de 1822 a 1857?

Em resposta à pergunta, temos a seguinte tese: os pressupostos educacionais defendidos por Condorcet não aparecem na legislação educacional primária aprovada porque o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Para incutir esses ideais na sociedade brasileira, a escola era usada como aparelho ideológico de Estado e os princípios morais vinculados aos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana eram centrais.

A presente pesquisa justifica-se pela atualidade do tema, se levarmos em conta que a discussão sobre os limites da intervenção do Estado no espaço escolar sempre foi matéria recorrente ao longo da história da educação no Brasil e na

contemporaneidade não é diferente. Por exemplo, encontra-se em discussão no Senado o projeto de decreto legislativo nº. 640, de 2013, do Senador Cristovam Buarque, que pretende convocar o plebiscito para consultar o eleitorado nacional sobre a transferência para a União a responsabilidade sobre a educação básica.

Outro tema atual que justifica este trabalho é a dificuldade de se consumir o Estado laico no Brasil. La Taille (2006, p. 158), em uma pesquisa com jovens de São Paulo, alunos do ensino médio de escolas particulares e públicas, constata que 59% deles elegeram a moral como o item mais importante para a sociedade, seguida da ciência (15,3 %), política (10,7%), religião (10,2%) e arte (4,7%). Conforme se observa, a moral possui um alto índice de significado para os jovens de São Paulo. Essa mesma pesquisa aponta que os alunos das escolas públicas são os que mais valorizam os ensinamentos religiosos, ou seja, “são as pessoas mais relacionados à religião que frequentam a escola pública, portanto laica, e são aquelas que se mostram menos relacionadas a ela que frequentam escolas particulares, muitas delas de origem confessional” (LA TAILLE, 2006, p. 159).

Conforme aponta La Taille (2006, p. 65), em nota explicativa de número 2, no espaço escolar, observamos que os professores têm dificuldades de separar a moral da religião:

Interessante notar que, no Brasil, a laicidade, embora legal, não parece representar um real valor entre os educadores. Relataram-me várias vezes que professores de escolas públicas começam seu dia de aula colocando na lousa frases bíblicas, na intenção de dar uma ligação de moral a seus alunos, sem que isso choque os demais membros da comunidade [...]. Minha experiência pessoal de contatos com educadores mostra que não raramente as pessoas se perguntam se uma formação de valores é realmente possível sem apelo à religião, ou, de forma mais branda, se o ensino religioso não ajudaria na educação moral.

Essa dificuldade em desvincular os princípios morais dos religiosos pode ser vista como fruto da história educacional brasileira. Por isso, a importância de retornar ao passado, à gênese da educação moral e religiosa brasileira, a fim de melhor explicar o presente.

Na análise das fontes, constatamos que a maioria dos políticos brasileiros de nosso período de pesquisa não separa a instrução moral do ensino religioso. No entanto, não podemos acreditar que a dificuldade em separar moral e religião, no

século XIX, fosse somente do Brasil. Ao apresentar uma reforma educacional, o Ministro da Educação da França, Jules Ferry (1879-1883), cem anos após a Revolução Francesa, causou polêmica com a questão da laicidade. É o que demonstra La Taille (2006, p. 65): “como seria possível formar pessoas respeitadas das normas morais sem cuidar de sua formação religiosa? Eis o que vários se perguntavam, temendo o pior se a referência a Deus fosse banida da escola”. Essa pergunta, conforme demonstrado anteriormente, ainda hoje tem eco entre os educadores brasileiros e, quem sabe, até fora do Brasil. Assim, fica evidente a importância do trabalho em questão e a necessidade de explorar a gênese da difusão do Estado laico no Brasil.

Outra justificativa do trabalho está na lacuna historiográfica. Os trabalhos que tratam do projeto de Martim Francisco d’Andrada Machado, como Saviani (2008), Chizzotti (2006) e Neves (2000), identificam a presença dos pressupostos de Condorcet, mas não aprofundam a análise dos ideais do autor francês. Xavier (1980) discute a relação da legislação aprovada e a sociedade brasileira, mas não analisa a concepção educacional de Condorcet.

Com relação à historiografia sobre o projeto de Januário da Cunha Barbosa, podemos fazer as mesmas afirmações que foram proferidas sobre o projeto de Martim Francisco. A autora que se debruça especificamente sobre o projeto de Januário é Ieda Maria Kleinert Casagrande, reconhecendo que as concepções de instrução de Condorcet são seguidas para elaborar o plano brasileiro de instrução pública. A estudiosa considera que “o que de fato foi aprovado e implementado mostra a distância expressiva entre o dito e o feito, ou entre o proposto e a realidade” (CASAGRANDE, 2006, p. 101). Para a sua proposta de dissertação, as explicações do pensamento de Condorcet foram suficientes, além de ser um belo trabalho. No entanto, na presente tese, nós nos propomos a esmiuçar mais a concepção educacional do autor francês.

Existem outros autores que analisam somente Condorcet, sem relacioná-lo com o Brasil, como é o caso de Boto (1996, 2003), Brutti (2007), Lopes (2008), Manacorda (2010), Ponce (1996) e Silva (2004). Entretanto, podemos afirmar que há uma lacuna a ser preenchida, ou seja, um mesmo trabalho que aprofunde o pensamento educacional de Condorcet e a legislação educacional primária aprovada no Brasil Império.

Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa é evidenciar que as concepções educacionais de Condorcet estavam presentes nos projetos de instrução públicas de Martim Francisco d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa e ausentes na legislação aprovada no Brasil entre 1822 e 1857 porque o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Os objetivos específicos são: caracterizar a concepção de escola de Condorcet; analisar os projetos de instrução pública de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado (1823) e de Januário da Cunha Barbosa (1826); pesquisar as leis sobre a instrução pública aprovadas na Corte (1822-1857); investigar os Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império referente à instrução pública primária; e analisar as Falas do Trono entre 1823 e 1857.

O referencial teórico-metodológico empregado pauta-se no materialismo histórico. As fontes utilizadas neste estudo são: *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* (CONDORCET, 1993), *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos* (CONDORCET, 1997), *Cinco memórias sobre a instrução pública* (CONDORCET, 2008) e *Escritos sobre instrução pública: Condorcet* (CONDORCET, 2010). Também são utilizadas a Constituição do Império do Brasil, de 1824, o Ato Adicional, de 1834, publicadas em Campanhole e Campanhole (1976), a lei de instrução, de 1827, e a Reforma Couto Ferraz, de 1854, presentes em Tambara e Arriada (2005), bem como a *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889* (CASTANHA, 2011).

Além disso, são empregadas as seguintes fontes: Anais do Parlamento Brasileiro, de 1823, Relatório dos Ministros dos Negócios do Império, entre 1832 a 1857, Falas do Trono (1977) e os dois projetos de instrução pública brasileira: o de Martim Francisco d'Andrada Machado, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945), e o de Januário da Cunha Barbosa, publicado nos *Annaes do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Senhores Deputados*, de 1826.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o referencial teórico-metodológico que orienta a tese. No segundo, analisamos a concepção de escola pública e laica nos escritos de Condorcet. No terceiro, demonstramos como os Deputados Martim Francisco d'Andrada Machado (1823) e

Januário da Cunha Barbosa (1826) se apropriaram das ideias educacionais do autor francês. No último capítulo, buscamos evidenciar que os políticos brasileiros, no período de 1822 a 1857, através da instrução pública primária, objetivaram incutir na população o ideal de submissão, docilidade e passividade em relação à ordem instituída, sendo justamente estes princípios que contrariam os objetivos educacionais de Condorcet.

1 Referencial teórico-metodológico

No presente capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico que orienta a presente tese. Iniciamos pela exposição da relação existente entre o modo de produção e a sociedade que dele deriva. Para Karl Marx, a base econômica é quem determina as outras instâncias da organização social, conforme observamos na seguinte passagem:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1983, p. 24).

Tal concepção é utilizada por Althusser (1974) para defender que qualquer sociedade é formada pela

infraestrutura ou base econômica (unidade das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesma dois níveis ou instâncias: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.) (ALTHUSSER, 1974, p. 25-26).

Desse modo, a organização da superestrutura é determinada pela base econômica, sendo o que determina a organização do Estado e da consciência social. Por outro lado, há uma influência recíproca de uma sobre a outra. Há uma concepção dialética, em que infraestrutura constitui a superestrutura, mas esta age

como retorno sobre a base. Contudo, somente será superada a superestrutura do modelo capitalista se superada a base econômica capitalista.

Essa organização não pode ser pensada como intransponível. Se assim fosse, não haveria a dialética de Marx. Para o filósofo, as contradições do capitalismo é que irão levar à sua superação, mas essas mudanças irão operar na infraestrutura e na superestrutura ao mesmo tempo, agindo uma sobre a outra. É uma concepção dinâmica, não estática. Não devemos pensar que primeiro se supera a base econômica para mudar toda a superestrutura, essas mudanças ocorrem simultaneamente. É importante salientar que, conforme Marx e Engels (1986, p. 56), “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

A identificação de que há uma ação de retorno da superestrutura sobre a base econômica pode ser evidenciada na seguinte passagem de Marx e Engels (1986, p. 68): “a indústria e o comércio, a produção e a troca das necessidades de vida, condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais, para serem, por sua vez, condicionadas por estas em seu modo de funcionamento”. Podemos observar que as relações de produção condicionam a estrutura de classe, mas as relações entre as classes agem como retorno, condicionando as relações econômicas. Assim, as lutas na superestrutura podem ter efeito na infraestrutura. Por outro lado, não podemos esquecer que não é possível reformar o capital, ele deve ser superado, conforme alega Mészáros (2008, p. 27): “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”.

Nessa compreensão da concepção dialética de Marx e Engels, devemos ter o cuidado para não inverter os seus princípios, pois seria um erro passar a ter como base a superestrutura; é a partir do modo de produção que se organiza a sociedade e o Estado. Para Marx e Engels (1986, p. 53), “a sociedade civil abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos, no interior de uma fase determinada de desenvolvimento das forças produtivas”. A classe que domina o modo de produção controla as relações no interior da sociedade civil e controla o Estado para fazer valer os seus interesses. Conforme declaram Marx e Engels (1986, p. 98), “o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época”.

O Estado não surge como um poder fora da sociedade, ele nasce do seu interior. Segundo Engels (1985, p. 191):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Nesse postulado, o Estado regula os conflitos inerentes das contradições da sociedade de classes. Assim, uma das funções do Estado é “proteger a classe dominante, que sob a tensão da luta de classes tenderia a sucumbir em sua própria força” (TAMBARA, 1995, p. 36). Todavia, o Estado controla também para que a classe dominante não cometa exageros no uso do poder, pois esses abusos poderiam trazer reações da classe dominada, levando a desordens que prejudicariam os seus interesses.

Por outro lado, apesar de ser regulador de conflito, o Estado está a serviço de uma classe, a qual é a dominante econômica e politicamente em um dado momento histórico³. Na sociedade capitalista, o Estado é o da classe burguesa. Segundo Engels (1985, p. 193), “o Estado é o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida”. É nesse sentido que devemos entender que, no período de análise deste estudo, o Estado serviu para os interesses da classe economicamente dominante do Brasil.

Engels (1985, p. 194) destaca ainda que a maior parte dos Estados regula os direitos dos cidadãos através de suas posses, “pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não

³ Quanto mais complexa a sociedade, mais complexas as relações no interior do Estado.

possuem”. E apresenta como exemplo o censo eleitoral dos Estados representativos modernos. Esse exemplo também serve para o Brasil Imperial, onde o direito de voto e de ocupação dos cargos públicos é marcado pelas posses do cidadão.

Tais relações de dominação, que se evidenciam ao analisarmos o Estado, condicionadas pela base econômica, determinante das superestruturas, também são relações de dominação encontradas na escola, pois essa também faz parte da superestrutura. De acordo com Tambara (1995, p. 47), “o papel desempenhado pelo sistema educacional dentro da superestrutura da sociedade precisa ser delineado dentro e a partir de sua relação com os outros aparelhos do sistema ideológico e destes com a infraestrutura material”.

Conforme defendem Marx e Engels, a classe que domina o modo de produção numa época é aquela que tem as ideias dominantes: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”, e essa dominação se encontra em todos os espaços, dominando pensadores e produtores de ideias, regulando “a produção e a distribuição das ideias de seu tempo” (MARX E ENGELS, 1986, p. 72). Nesse contexto, a escola consiste em um dos espaços que a classe dominante controla para reproduzir as suas ideias.

Porém, vale ressaltar que, ao chegar à escola, a criança já se encontra impregnada pelas concepções de mundo da classe dominante. Segundo Ponce (1996, p. 180), “enquanto os professores creem que recebem em suas mãos a alma virgem das crianças, a burguesia já lhes ensinou às escondidas tudo o que ela quer que sintam e acreditem”.

Por ficar com a criança quase todos os dias da semana, a escola torna-se um espaço privilegiado para a classe dominante reproduzir a sua concepção de mundo. Althusser (1974, p. 60) considera que o aparelho ideológico de Estado “que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes políticas e ideológicas contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante⁴, é o aparelho ideológico escolar”.

A escola tende à reprodução cultural e social, simultaneamente, e a cultura reproduzida é a da classe dominante. Na sociedade moderna, a escola seria uma legitimadora da posição dominante da classe dominante. Ao colocar todos como iguais para adquirirem a promoção escolar, deixam-se de lado questões de

⁴ Para Althusser (1974) o antigo Aparelho Ideológico dominante é o Aparelho Ideológico Religioso.

desigualdades sociais que afetam essas possibilidades. Um dos mecanismos que dá legitimidade à ascensão dos alunos da classe dominante é o exame, conforme defendem Bourdieu e Passeron (1982, p. 171):

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros.

Outro ponto importante de ser destacado é o conhecimento ensinado nas escolas, que tem relação direta com a classe dominante, sendo uma continuidade do aprendizado familiar. No entanto, tal conhecimento é estranho à classe menos favorecida, tornando mais um empecilho para a sua ascensão. Bourdieu e Passeron (1982) não negam a possibilidade da ascensão desta classe, porém, enquanto ao burguês apresenta-se como uma continuidade, ao outro trata-se de uma conquista.

A própria elevação social de alguns menos favorecidos é benéfica para o sistema se reproduzir, pois isso ocorre com um número limitado e controlado de indivíduos que são modificados durante o processo, não trazendo perigo à ordem instituída; muito pelo contrário, eles a legitimam. A escola, através da simulação de igualdade, legitima os privilégios mantidos pela classe dominante. De acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p. 218):

O herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos [...]. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos da burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada.

Portanto, há uma falsa impressão de independência da escola em relação às outras instituições de poder e da classe dominante que controla os saberes que ela deve divulgar, pois “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade

objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 216).

Devemos reconhecer, por um lado, que a escola é um importante aparelho ideológico de Estado usado pela classe dominante para legitimar a sua posição dominante e reproduzir a estrutura de classe. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que ela apresenta contradições que são determinadas pela correlação de força de uma dada sociedade. Assim, apesar de reconhecer a escola como espaço de reprodução da estrutura de classe e da posição dominante da classe dominante, ela também deve ser pensada como um campo de luta.

Segundo Tambara (1995, p. 41), “se é inquestionável que a educação constitui elemento utilizável pela classe hegemônica para legitimamente usar seu poder sobre os demais, não é menos verdade que pode se constituir em objeto destinado a minar o poder constituído”. No mesmo sentido, Althusser (1974, p. 49) afirma que “os aparelhos ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes”. A possibilidade dessa luta será determinada pela capacidade ou incapacidade da classe dominante de reproduzir a sua concepção de mundo e, também, “isto depende da peculiar correlação de forças decorrente de um específico estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da especificidade das relações sociais” (TAMBARA, 2000, p. 28-29).

Em relação ao Brasil Imperial, podemos afirmar que é limitado o uso da escola como aparelho ideológico de Estado com a necessidade de legitimar a posição dominante, devido ao fato de que a maior parte das relações sociais se dava pelo apadrinhamento e pela escravidão. Todavia, devemos reconhecer que a escola foi usada como espaço para inculcar formas de comportamentos condizentes com as necessidades da classe dominante para a população não escrava. A esse respeito, Auras (2004, p. 139) pondera:

Se buscarmos entender mais densamente a organização econômico-social brasileira ao longo do século XIX, verificaremos que para a produção da riqueza, para o exercício do trabalho naquele tempo, a escola não era ainda, em grande medida, objetivamente necessária. Os homens e mulheres aprendiam a trabalhar trabalhando. No entanto, ao mesmo tempo e contraditoriamente, podemos perceber que, naquele contexto, as elites não podiam prescindir de todo da presença da escola, pois ela passa a ser necessária como espaço de conformação de condutas, ou seja, como lugar irradiador daquilo que se entendia como expressão de comportamento tido como civilizado

[...] civilizar, então significava, antes de mais nada, estender o raio de ação da autoridade, significava generalizar o princípio de ordem.

O uso da escola para inculcar forma de comportamento condizente com as necessidades da classe dominante estava se estruturando no mundo “civilizado” e o Brasil também seguia essa tendência. No caso brasileiro, o que se buscou incutir através da escola foi o ideal de submissão e passividade à ordem instituída. Podemos concluir que a ideia dominante é a da classe dominante, que também é economicamente dominante, tem o Estado a seu serviço e, através da escola, busca inculcar nos alunos a sua concepção de mundo.

No Brasil Imperial, dentro de nosso período de análise, o modo de produção é o escravismo colonial, que se caracteriza pela produção em grande escala para o mercado externo, com o emprego da mão de obra escrava. As duas classes fundamentais da produção são os senhores de engenho, ou os fazendeiros⁵, (exploradores) e os escravos (explorados). Os senhores de engenho, proprietários tanto da terra quanto dos escravos, compunham a classe dominante brasileira.

Além da produção voltada para o mercado externo, era necessária também uma produção no interior da propriedade para o seu consumo “e que, por mais secundária com relação à produção comercial especializada, não deixa de representar necessidade estrutural” (GORENDER, 2010, p. 121). Existia também um mercado interno nacional tanto para abastecer as áreas urbanas quanto como suplemento da grande propriedade. Um exemplo são as fazendas de gado e de muares que produziam força motriz, meio de transporte e carne para as fazendas que produziam ao mercado externo. Assim, “as fazendas de gado se inseriam no sistema plantacionista como retaguarda pecuária das plantagens escravistas exportadoras” (GORENDER, 2010, p. 451).

No âmbito do financiamento e circulação, tem outra classe exploradora que é a dos mercadores, que estavam integrados ao escravismo colonial e interessados na sua continuidade. Os senhores de engenho, ou fazendeiros, e os mercadores eram dependentes um do outro na consumação e na manutenção do modo de produção escravista colonial. Os comerciantes também participam da política

⁵ Senhor de engenho se refere aos produtores em grande escala para o mercado externo e com uso de escravos do Nordeste, e fazendeiro aos que se constituem com as mesmas características no Sudeste do Brasil. Esses termos às vezes serão substituídos por plantadores.

nacional, no entanto, ser senhor de engenho ou fazendeiro “implicava prestígio superior, supremacia social e vantagens políticas” (GORENDRE, 2010, 476).

De acordo com Prado Júnior (1977, p. 143), foram “os proprietários rurais que se tornaram sob o Império a força política e social dominadora”. No que se refere às regiões que mais se destacam na produção para a exportação, o autor destaca o seguinte:

O renascimento agrícola iniciado em fins do séc. XVIII e grandemente impulsionado, como vimos, depois da abertura dos portos e da emancipação política do país, favorece sobretudo, de início as regiões agrárias mais antiga do Norte: as províncias marítimas que se estendem do Maranhão até a Bahia. Elas voltam então a ocupar a posição dominante desfrutada no passado e que tinham parcialmente perdido em favor das minas. Mas este novo surto do Norte brasileiro não durará muito; já na primeira metade do séc. XIX o Centro-Sul irá progressivamente tomando a dianteira nas atividades econômicas do país. E na segunda, chega-se a uma inversão completa de posição (PRADO JÚNIOR, 1977, p. 157).

No transcorrer do século XIX, a Região Centro-Sul, com a produção do café, passa a compor o setor da classe dominante com maior importância na exportação brasileira.

Para Costa (1977), os interesses dominantes defendidos no jogo político era o dos senhores de engenho que dominavam o aparelho ideológico de Estado. Segundo a autora:

a monarquia representava os seus interesses, o Conselho de Estado e o Senado Vitalício, a sua força absoluta, os partidos, as eleições, os governos provinciais, a Câmara do Império, as Assembleias de Província, o Ministério, o Gabinete, os seus instrumentos (COSTA, 1977, p. 281).

No entanto, cumpre destacar que a política não era privativa dos plantadores exportadores; outros segmentos sociais participam dela, inclusive, com destaque, conforme observa Gorender (2010, p. 452):

Deve ser ressaltado que, embora em escala mais reduzida do que a plantagem exportadora, a pecuária podia constituir, no sistema escravista, o alicerce de famílias poderosas pela fortuna e pelo prestígio político [...]. Os pecuaristas da zona sul de Minas Gerais, que abasteciam de gado a Corte do Império e as fazendas cafeeiras

do Vale do Paraíba, formaram um setor de notável poderio econômico e influência política.

Participavam também as classes dominantes regionais, que produziam para o mercado interno, as quais tendem a defender os seus interesses locais. Esses grupos regionais, inclusive, fizeram emprego das armas para lutar por seus anseios, como é o caso da Revolução Farroupilha (1835-1845).

Duarte (1997, p. 96) considera que outros grupos sociais participavam da política junto com os senhores rurais, tais como: “os doutores, os letrados, os padres e alguns nomes da militância, todos a constituir ainda gente sua, transformada apenas pela cultura e pela educação literária da Europa”. Os Senadores e Deputados eram eleitos pela clientela desses senhores rurais. Assim, eles eram a sua base política e a eles deveriam servir.

A classe dos senhores de engenho, ou fazendeiros, precisava administrar os interesses desses outros grupos. Contudo, por ser a classe dominante do modo de produção escravista colonial, os seus interesses eram dominantes.

Carvalho (1981) demonstra a conexão dos Ministros brasileiros com os proprietários rurais das regiões vinculadas à produção para o mercado externo. Entre 1822 e 1831, a sua relação com os proprietários rurais é de 33,33%; entre 1831 e 1840, de 37,14%; e entre 1840 e 1853, de 43,48%. Nesses mesmos períodos, a relação com o comércio é de 20%, 8,57% e 13,04%, respectivamente.

Ao considerar os Ministros por suas ocupações, temos os seguintes dados: entre 1822 e 1831, 33% eram magistrados e 46% militares; por sua vez, de 1831 a 1840, os magistrados computavam 45% e os militares 31,41%, e de 1840 a 1853, os primeiros eram da ordem de 47,83% e os segundos de 13,05%. Neste último período, surgem os advogados como categoria significativa, representando 17,39%. Nesse grupo, estão os Ministros com formação jurídica que não ocupam cargos da magistratura.

Ao analisar os dados referentes à ocupação e origem social dos Ministros, novamente, reforça-se a supremacia dos proprietários rurais. Entre 1822 e 1889, 47% dos magistrados tinham como origem social a propriedade rural e 13,85% o comércio e finanças. Os militares representavam 20,41% vinculados à propriedade rural e 4,08% ao comércio e finanças. Entre os advogados, 44,68% encontravam-se atrelados à propriedade rural e 6,38% ao comércio e finanças. Nas palavras de

Carvalho (1981, p. 88), “em torno de 50% dos magistrados e advogados tinham ligação direta ou indireta com a propriedade rural e uma porcentagem muito menor a tinha com o comércio”.

Através dos dados referentes às Províncias de origem dos Ministros, constatamos a supremacia daquelas vinculadas com a produção para o mercado externo. Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Corte, Minas Gerais e São Paulo representavam 60% (1822-1831), 74,3% (1831-1840) e 91,32% (1840-1853). No início do Segundo Reinado, essas Províncias juntas representavam 65,77% da população e 64,26% da riqueza do Brasil.

Em relação aos Senadores, também se destacam os magistrados, com 41,66% (1822-1831), 52,76% (1831-1840) e 43,24% (1840-1853). Os militares representam 16,66% para o primeiro período, 8,33% para o segundo e 8,10% para o terceiro. Os advogados são 5%, 5,56% e 8,10%, respectivamente. No Senado, os denominados fazendeiros representam 10% (1822-1831), 2,70% (1831-1840) e 16,21% (1840-1853). Nesse poder, os comerciantes tinham baixa representatividade, pois compunham somente 1,67% (1822-1831), 2,78% (1831-1840) e 2,71% (1840-1853). Em relação à posição social dos Senadores, os dados são incompletos, mas o autor considera que era de supor que “a porcentagem de Senadores proprietários rurais fosse mais alta que a de Ministros” (CARVALHO, 1981, p. 87).

Os magistrados também dominam a Câmara dos Deputados Gerais, representando 27% (1826), 24,04% (1834), 38,62% (1838), 30,10% (1845) e 38,74% (1850). Entre os Deputados, destacam-se os militares com 9% (1826), 11,54% (1834), 7,92% (1838), 14,57% (1845) e 7,21% (1850); os fazendeiros com 10% (1826), 5,77% (1834), 4,95% (1838), 4,85% (1845) e 6,31% (1850); e os padres com 23,03% (1826), 23,08% (1834), 11,88% (1838), 7,77% (1845) e 7,21% (1850). A relação do aumento dos magistrados e a diminuição dos padres na Câmara dos Deputados, a partir do Regresso, são apresentadas por Carvalho com uma ação para beneficiar o modo de produção escravista colonial:

O aumento dos magistrados e redução dos padres coincidiu com o Regresso conservador iniciado com a renúncia de Feijó em 1837. A legislatura de 1838, eleita sob o signo desse movimento, mostra claramente a mudança. O Regresso teria sem dúvida apoiado fortes interesses econômicos do grande comércio urbano e da

grande agricultura de exportação. Mas os instrumentos de formulação e execução das reformas foram os magistrados, com Vasconcelos e Uruguai à frente (CARVALHO, 1981, p. 84).

Embora o autor não tenha apresentado a ligação social dos Deputados Gerais, é possível fazer certas conclusões com base nos dados referentes à trajetória política dos Ministros do Império Brasileiro. Entre 1822 e 1840, 54,23% dos Ministros tinham sido Senadores e 37,28% Deputados Gerais, e de 1840 a 1889, 58,75% Senadores e 67,50% Deputados Gerais. Assim, considerando que Ministros, Senadores e Deputados Gerais eram predominantemente magistrados e que, conforme os dados referentes aos Ministros, a maioria dos magistrados eram vinculados à propriedade rural das Províncias produtoras para o mercado externo, podemos concluir que os políticos que ascenderam na carreira eram predominantemente magistrados ligados às propriedades rurais das Províncias exportadoras.

Por outro lado, apesar de existir o predomínio desse segmento, isso não significa que outros grupos não participassem da política e não defendessem os seus interesses no interior do Estado. Conforme os próprios dados do autor indicam, magistrados, militares, funcionários públicos, professores, advogados, jornalistas, médicos, engenheiros, fazendeiros, comerciantes, padres, entre outros, eram eleitos Senadores e Deputados Gerais e escolhidos para Ministros.

O predomínio dos interesses no interior do Estado Brasileiro dessa região exportadora também foi contestado pelas demais Províncias, inclusive, com o uso das armas. A Revolução Farroupilha, por exemplo, “procurou garantir as condições de domínio e de desenvolvimento da elite pastoril gaúcha, ameaçada pelo centralismo a serviço do Sudeste” (CORSETTI, 1998, p. 88). Esses conflitos foram presentes durante todo o período analisado, evidenciados pelos debates em torno do tema da centralização e descentralização do Estado Brasileiro.

Outro componente que caracterizava a maioria desses Ministros, Senadores e Deputados Gerais era a formação educacional. Para Carvalho (1981), os políticos que ocuparam os principais cargos do Estado Brasileiro eram unificados ideologicamente pela educação superior que possuíam. Essa homogeneidade de conhecimento e habilidades devia-se ao fato de a maioria ter formação jurídica e o local de estudo se concentrar até a Independência na Universidade de Coimbra e,

após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias e incutia nelas ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil (CARVALHO, 1981, p. 51).

De acordo com Gramsci (1993, p. 3), cada classe social que almeja ser dirigente cria para si “uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e no político”. A classe dominante não restringe o seu controle somente ao campo econômico, mas abarca todos os espaços, e os seus intelectuais têm a função de transpor o domínio do campo econômico para os demais, transformado-se em “intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 1993, p. 14).

Gramsci (1993, p. 11) defende ainda que “os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”. Nesse sentido, faz-se relevante a consideração de Portelli (1977, p. 87):

Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em ‘concepção de mundo’ que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são encarregados de animar e gerir a ‘estrutura ideológica’ da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igreja, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (mass media). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregado da gestão do aparelho de estado e da força armada (homens políticos, funcionário, exército etc.).

Podemos observar que os intelectuais são definidos por Gramsci de forma ampla, incluindo professores, sindicalistas, políticos, governantes etc. Os intelectuais difundem a concepção de mundo da classe dominante em todos os espaços, tanto na sociedade civil quanto no Estado. Segundo Bottomore (1988, p. 177), para

Gramsci, os intelectuais “são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade”.

Considerando que Gramsci (1993, p. 9) entende que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, podemos afirmar que a Universidade de Coimbra e os cursos superiores do Brasil Império forjaram os intelectuais da classe dominante que dirigiram o Estado Brasileiro segundo os seus interesses. Na presente tese, analisaremos as ações no campo educacional de parte desses intelectuais que ocuparam os altos postos da administração do Estado Brasileiro em conformidade com os interesses da classe dominante.

Apresentada a constituição da classe dominante brasileira e a sua composição no Estado, falta discutir o que significa para Condorcet a liberdade de consciência. Ressaltemos que tal categoria é central no pensamento educacional do autor francês e encontra-se intimamente relacionada com a sua concepção de escola pública e laica⁶. Para compreender o significado dessa categoria, é necessário iniciar o estudo por Kant⁷. O objetivo não é fazer uma análise aprofundada do pensamento ou da filosofia deste autor, mas compor a liberdade de consciência em uma categoria possível de ser usada neste trabalho.

Kant define a liberdade de consciência como a capacidade de se fazer uso livre da razão e que, para tanto, o sujeito precisa ser esclarecido. Segundo Kant⁸ (2004, p.11), esclarecimento é

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de se servir de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

⁶ Há outros autores que se utilizando da categoria liberdade de consciência têm concepção diversa da de Condorcet em relação a escola pública e laica.

⁷ Agradecemos ao professor Avelino da Rosa Oliveira pela sugestão de ler Kant, para qualificar a presente tese.

⁸ Agradecemos ao colega professor Gelson Leonardo Rech pelas conversas e pelo empréstimo de artigos produzidos por ele, que ainda não haviam sido publicados e que muito nos ajudaram a compreender o pensamento de Kant.

Em outras palavras, a menoridade é o estado em que se encontra a pessoa que não faz uso de seu próprio entendimento, sendo culpado por preguiça e covardia. Por outro lado, o lema do esclarecimento é *sapere aude*, ou seja, tenha coragem de usar o seu próprio entendimento. De acordo com Dalbosco (2011), a principal forma de enfrentar a menoridade, que é uma das principais características da fragilidade humana, é ter coragem de pensar por si mesmo. A saída da menoridade para a maioridade – pensar por conta própria – é resultado de um longo processo formativo, que deve ter seu início ainda na infância.

O processo formativo da maioridade tem uma implicação pedagógica, onde a geração anterior forma a posterior. Tal formação se realiza colocando à disposição dos alunos o conhecimento acumulado, dando a eles condições de construir o seu conhecimento, o que rompe com a formação escolástica em que o aluno é passivo no processo pedagógico. Kant coloca o aluno no centro do processo pedagógico, compreendido como sujeito ativo, onde o conhecimento, para ser significativo ao aluno, deve ser por ele produzido, uma vez que ele aprende melhor aquilo que faz. A pedagogia de Kant visa conduzir o aluno a pensar por si mesmo.

A formação da maioridade se completa pelo uso público da razão, que vem a ser fundamental para que se consiga atingir o esclarecimento: “o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens”; o uso público da razão é “aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz uso perante o grande grupo do mundo letrado” (KANT, 2004, p. 13). Por erudito entendemos o sujeito esclarecido; o erudito é a personificação do *sapere aude*, é o homem que teve a coragem de pensar por si.

Parece contraditória a afirmação de que o uso público da própria razão forma o sujeito esclarecido e, ao mesmo tempo, quem faz o uso público da razão é o erudito, o sujeito esclarecido. A questão é que, para Kant, o esclarecimento não é algo a se chegar, mas algo em constante construção, que ocorre na relação com o outro, pois o indivíduo não se esclarece isoladamente. Na perspectiva kantiana, o esclarecimento deve ser atingido por todos e não por alguns.

Outro elemento importante no pensamento de Kant é que a ação do homem deve estar desligada de seus interesses, dado que somente “é livre quando consegue se desprender de seus desejos espontâneos e não quando lhes obedece” (THOUARD, 2004, p. 125). Trata-se do primado da razão sobre os seus interesses

particulares. Para Kant, a ação do homem livre deve ser determinada pelo dever agir, e essa ação deve ter validade universal. Nas palavras de Kant (2008, p. 51): “age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”. Esse princípio categórico determina que a ação não deva ser determinada por interesses momentâneos ou particulares, mas que tenha validade sempre e em qualquer situação, não abrindo exceção para ele próprio ou para outro. Portanto, para o filósofo, o sujeito livre é aquele que age independente da vontade de outros e controla os seus interesses particulares.

Em relação à intervenção do Estado em questões religiosas, Kant defende que o Estado deve se afastar de qualquer prescrição nessa matéria. O filósofo, inclusive, é contrário à tolerância religiosa, defendendo a total liberdade religiosa aos súditos:

Um príncipe que não acha indigno de si dizer que tem por dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas deixa-lhes aí a plena liberdade, que, por conseguinte, recusa o arrogante nome de tolerância, é efetivamente esclarecido e merece ser encomiado pelo mundo grato e pela posteridade como aquele que, pela primeira vez, libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por parte do governo, e deu a cada qual a liberdade de se servir da própria razão em tudo o que é assunto de consciência (KANT, 2004, p. 17).

Para finalizar a abordagem específica sobre Kant, ressaltaremos os temas que são importantes para o presente trabalho e que tenham relação com os pressupostos de Condorcet. Observamos que o sujeito esclarecido de Kant, aquele que atingiu a maioridade, é o que pensa e age por si mesmo. O sujeito esclarecido segue somente a sua razão, não se submetendo a outro sujeito ou instituição em suas escolhas. A formação desse sujeito implica em uma pedagogia que coloca o aluno no centro da produção de seu próprio conhecimento. Além disso, é fundamental ser livre para fazer o uso público da razão, e o esclarecimento e a participação nos rumos da humanidade não devem se restringir a uma parcela da população. Essa concepção de homem esclarecido gera um sujeito ativo, ou seja, que participa do destino da sociedade.

Na concepção de Condorcet, a instrução é um elemento central para alcançar a liberdade de consciência. Ao tratar da instrução primária, o autor defende

que essa deve dar ao aluno conhecimento suficiente “para se conduzir por si mesmo” (CONDORCET, 2010, p. 25). Dessa forma, verificamos na visão de Condorcet a presença do homem esclarecido de Kant, aquele que segue o seu próprio entendimento. Ao tratar da igualdade⁹ de instrução, Condorcet (1993, p. 184) defende que seja proporcionada “aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária”. Para o autor, a escola deve formar sujeitos que, ao atingirem a vida adulta, possam agir independentemente dos outros. Assim, temos o ideal de uso livre da razão, liberdade esta que não é somente em relação aos outros cidadãos, mas também das instituições políticas e religiosas.

Para Condorcet (1993, p. 181), os homens livres são aqueles “que só reconhecem a razão como seu senhor”. É a supremacia da razão sobre qualquer outro poder, tudo deveria passar pelo seu crivo.

O ideal de liberdade de consciência de Condorcet está intimamente relacionado com sua defesa da escola pública¹⁰ e laica. A escola pública, compreendida como financiada pelo Estado, mas não controlada por ele, não pode ser usada como aparelho ideológico de Estado: “o poder público não pode nem mesmo, em nenhum assunto, ter o direito de mandar ensinar opiniões como se fossem verdades” (CONDORCET, 2008, p. 47).

Nesse sentido, Condorcet acredita que a Constituição do país não pode ser ensinada como dogma: “se lhes dizemos: eis o que deveis adorar e crer, então se trata de uma religião política que se quer criar, uma cadeia preparada para os espíritos, e viola-se a liberdade em seus direitos mais sagrados” (CONDORCET, 2008, p. 53). Podemos observar que é proibido ensiná-la como crença para não ferir a liberdade de consciência.

Outra questão importante de ser ressaltada, na perspectiva de Condorcet, é que o estudo da Constituição do país deveria integrar os conteúdos ensinados na escola com o objetivo de explicar o seu teor, para que cada geração possa julgá-la e corrigi-la, se necessário. Desse modo, temos a defesa do sujeito ativo que participa no melhoramento da sociedade em que vive.

⁹ Conforme se verificará posteriormente, é a instrução primária que num primeiro momento se estenderia a toda a população.

¹⁰ O debate sobre a sua concepção de escola pública, laica, gratuita e universal será tratado, posteriormente, em seção específica.

Condorcet divide o ensino em cinco graus de instrução, sendo o último denominado de Sociedade Nacional das Ciências e Artes. As instituições escolares ficariam sob o controle dessa Sociedade. Para Boto (1996), as instituições educativas se constituiriam em uma rede autoadministrativa e o Estado ficaria sem controle sobre elas.

Por escola laica, Condorcet entende a ausência total da religião. Não havendo ensino religioso na escola pública, o pai, independente de qualquer religião que professe, pode mandar o filho à escola e não terá sua liberdade de consciência desrespeitada. “E o poder público não terá usurpado os direitos de consciência sob pretexto de esclarecê-la e de conduzi-la” (CONDORCET, 2008, p. 30). Assim, observamos a relação entre a ausência da religião no espaço escolar e a defesa da liberdade de consciência.

Portanto, podemos afirmar que, para Condorcet, cabe à instrução primária capacitar o sujeito para fazer o uso da sua própria razão, não se submetendo, em suas ações, a nenhuma pessoa ou instituição política e religiosa. Ou seja, trata-se do ideal de liberdade de consciência.

Ademais, o autor defende a formação de cidadãos que participem no melhoramento da sociedade em que faz parte. A sua defesa da liberdade de consciência tem implicação em sua concepção de escola pública e laica. A escola pública é compreendida como financiada pelo Estado, mas não controlada por ele, enquanto a escola laica é entendida como a ausência total dos ensinamentos religiosos na escola.

Para explicar o predomínio de uma concepção ideológica não devemos buscar respostas nas ideias, mas na prática material. Conforme alegam Marx e Engels (1986, p. 56), “não se explica a práxis a partir da ideia, mas se explica as formações ideológicas a partir da práxis material”. Dessa forma, a partir da compreensão do momento histórico vivido por Condorcet, buscaremos explicar a defesa da liberdade de consciência e a sua influência na concepção de escola pública e laica.

A burguesia em ascensão na Europa tinha como principais entraves ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e à sua afirmação como classe dominante a nobreza e o clero, que não pagavam impostos e monopolizavam o ingresso aos cargos públicos das instâncias superiores do Estado. Assim, as

revoluções burguesas aboliram “os privilégios estamentais da nobreza e do clero” (GORENDER, 1982, p. 17). Por Condorcet ter vivido no período da Revolução Francesa, momento em que a burguesia buscava se firmar como classe dominante e, como tal, solidificar seu domínio no Estado, compreendemos a defesa de um ensino independente do Estado e da Igreja para o cidadão ter a liberdade de consciência. Assim, durante esse processo, era preciso atacar a nobreza e o clero, os quais representavam os poderes que se constituíam em entraves aos seus interesses.

Ao se consolidar como classe hegemônica, a burguesia tende a uniformizar todos os espaços da sociedade em conformidade com os seus interesses e a sua concepção de mundo. A burguesia, que antes das revoluções burguesas era revolucionária, passa a ser conservadora. Assim, quando a burguesia se consolida como classe dominante e tem o Estado ao seu serviço, a escola passa a ser o aparelho ideológico de Estado.

Com relação à escola laica, é possível afirmar que está relacionada com a defesa do Estado laico, que tem por objetivo eliminar o poder de qualquer religião no Estado, quando essa se comporta como entrave aos propósitos da burguesia e ao desenvolvimento do capitalismo. Marx (2009) considera o Estado laico um progresso da humanidade, alcançado pela burguesia. No entanto, a emancipação política do Estado em relação à religião não é a consumação da emancipação humana, mas o modo político de alguém se emancipar da religião. Para o autor, a emancipação humana somente seria possível no comunismo. Na sociedade capitalista, não é possível a consumação da liberdade de consciência; o que a burguesia produz é o sujeito alienado. Na sociedade de classe, a classe dominante subjugava as demais classes aos seus interesses, sendo as ideias dominantes as suas ideias.

Na sociedade brasileira imperial, também não foi possível a consumação desse ideal devido às relações sociais estabelecidas entre o latifundiário e o escravo e a maior parte da população livre. As relações do latifúndio com o escravo eram mantidas pela força; com o homem livre, pelo favor. Schwarz (2000, p. 12), ao tratar do homem livre, assim se reporta:

Nem proprietário nem proletário, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto, de um grande. O agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o

mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se ainda que entre estas duas é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em consequência, por este mesmo mecanismo. Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não devia nada a ninguém, entre nós era governada por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. O favor é a nossa mediação quase universal.

Os homens livres, sem espaço para se desenvolverem economicamente na sociedade escravocrata, tornavam-se agregados aos grandes proprietários de terras e a eles deviam obediência:

Além dos filhos e dos escravos, a pequena classe dos livres, sem especialização profissional nem poder econômico autônomo em face da propriedade senhorial, constituía o mundo dos agregados mais ou menos vinculados ao engenho ou à fazenda, lavradores de ‘cana obrigada’, numa incipiente forma de servidão da gleba, rendeiros, meeiros, ‘sitiantes’, vaqueiros de ‘quarto’ ou ‘terço’, formando pelos laços da sujeição econômica e da proteção moral e política, uma verdadeira clientela (DUARTE, 1997, p. 82).

A influência e o mando do latifundiário abarcavam tanto os que estavam no interior de suas terras, quanto nos seus arredores. Os homens “livres” que constituíam a sua clientela ajudavam a legitimar o seu domínio político. Ao contrário da liberdade de consciência, que se relaciona com os ideais de liberdade, autonomia da pessoa, igualdade perante a lei e a conquista através do mérito, o favor estabelece a dependência da pessoa, a submissão, a exceção à regra, e a conquista é alcançada pela subjugação a um “chefe” político. Os políticos brasileiros, apesar de usarem a nomenclatura burguesa, apresentavam outro significado, ajustando essa linguagem à realidade local: “com método, atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc.” (SCHWARZ, 1973, p. 155).

Devemos reconhecer que, na Europa, essas concepções de liberdade e igualdade também não se consumavam efetivamente, sendo empregadas para encobrir a exploração do trabalho. No liberalismo, “enquanto afirmava-se, no plano das ideias, a liberdade política e econômica e a igualdade entre os homens, em termos de oportunidades efetivas, no plano concreto, o que se realizava era a dominação do capital” (CORSETTI, 1998, p. 84). Nesse sentido, “é preciso considerar que o nosso discurso impróprio era oco também quando usado propriamente” (SCHUARZ, 2000, p. 21).

No campo econômico, a liberdade que a classe dominante buscou manter com a independência foi a de comércio e de produção (especialmente a agrícola), conquistada em 1808. Em relação à mão de obra, mostraram-se estritamente conservadores, sendo aguerridos defensores da manutenção da escravidão. No campo político, a liberdade almejada pela classe dominante brasileira era a de eleger e de ser eleita para administrar o país conforme os seus interesses. Segundo Corsetti (1998, p. 83), “em termos políticos, os princípios dos revolucionários franceses e norte-americanos, a noção de sociedade civil burguesa, foi limitada aos proprietários de terras, escravos e dinheiro”. Nessa mesma direção, afirma Costa (1977, p. 29):

Dentro dessas condições soariam falsos e vazios os manifestos em favor das fórmulas representativas de governo, os discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando, na realidade, se pretendia manter escravizada boa parte da população e alienada da vida política outra parte.

No Brasil, a própria Constituição de 1824, em seu artigo 92, título V, deixa claro qual parcela da sociedade elege os representantes: aqueles que têm, no mínimo, “renda líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 532). Segundo Canêdo (2005), até 1875, esse valor que qualificava o votante das eleições primárias não era alto para o período, levando aos locais de votação também homens pobres. No entanto, para se eleger Deputado, o valor já passava a ser expressivo, conforme artigo 95, título I, da constituição de 1824, era necessário ter uma renda líquida anual de 400 mil réis. E para ser Senador eram necessários 800 mil réis anuais (Art.

45 – IV). Isso demonstra que os Deputados e Senadores eleitos não pertenciam à parte pobre da população; portanto, representavam os interesses do grupo dominante, ficando o campo político restrito a uma pequena parcela dos brasileiros.

Cabe expor ainda que a maior parte dos participantes da política brasileira se restringia à votação nas eleições primárias. O limite para o pleno usufruto da igualdade e liberdade de consciência era o exercício integral da cidadania, que era reservada aos homens proprietários de terras, escravos e dinheiro.

Definido o que significa para Condorcet liberdade de consciência, escola pública e laica, e os limites para consumação desta na Europa e no Brasil Imperial, encerramos a discussão da primeira parte do referencial teórico-metodológico, que abarca especificamente a base teórica da tese. Primeiramente, se demonstrou que o Estado está a serviço da classe dominante, a qual se utiliza da escola para inculcar na sociedade a sua concepção de mundo. No Brasil, a classe proprietária de grande extensão de terras e de escravos, que produz para o mercado externo, também buscou, através da escola pública primária, inculcar na população livre os seus interesses. Nesse sentido, não há espaço para a liberdade de consciência; o que se buscou construir foi um indivíduo respeitador das autoridades e das hierarquias sociais. Assim, a concepção educacional de Condorcet, presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente, não teve como se constituir em leis no Brasil de 1822 a 1857, pois estava em oposição aos pressupostos da classe dominante brasileira.

1.1 Método

Para completar a exposição do referencial teórico-metodológico, daremos início à apresentação do método empregado na tese, o qual tem por base o método apresentado por Marx (1983) em “Contribuição à crítica da economia política”. Primeiramente, será exposto o método de Marx para, posteriormente, ser demonstrado como o utilizaremos no presente trabalho. Marx (1983, p. 218) parte da seguinte pressuposição:

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc.

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro.

Marx está se referindo à prática normalmente empregada pela economia política de sua época, que iniciava a análise pela população, considerando-a como o real e o concreto, o que é um erro. Para o autor, a população não é o real e o concreto, mas um todo caótico. A dialética de Marx não parte do todo concreto. Esse é o ponto que se deseja chegar como síntese. Parte-se do todo caótico, carente de todas as suas particularidades, onde os elementos mais simples que o compõe não são ainda conhecidos. Conforme destacam Tambara e Oliveira (2011, p. 152), o todo caótico “constitui-se no ponto de partida do processo cognoscitivo”. Podemos afirmar que a população é a tese da dialética de Marx.

Para Marx, é preciso decompor essa população, conhecer os elementos que a constitui, devendo reconhecer, por exemplo, as classes que a compõe: “por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc.” (MARX, 1983, p. 218). Observamos que o autor objetiva aprofundar cada vez mais a análise, buscando os elementos mais simples que compõem a população. As partes que compõem a população, dentro da concepção dialética, constituem a antítese:

Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 1983, p. 218).

Nessa passagem, podemos identificar todas as partes da dialética de Marx. Primeiramente, temos a população como tese e, através de sua análise, chegamos às partes que a compõe e que são a sua antítese. Partindo da antítese, retornamos à população como síntese, que não é mais um todo caótico, mas uma totalidade composta por vários elementos e conceitos que formam uma relação complexa.

No início da discussão do método da economia política, o autor havia indicado que considerar a população, que ainda era um todo caótico, como real e concreto era um erro. Assim, podemos alegar que a síntese é o real e o concreto composto pelo diverso, pois, segundo Marx (1983, p. 218), “o concreto é o concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”.

Desse modo, acreditamos ser essa exposição resumida do método de Marx o suficiente para posteriormente demonstrar como o mesmo será empregado para a construção desta tese. Antes de iniciar a explicação de tal apropriação, faz-se importante citar Tambara e Oliveira (2011) a fim de demonstrar que apesar de o método em questão ser elaborado para analisar a economia política, ele também pode ser usado em outros campos, como o da História da Educação. Na perspectiva desses autores,

é legítimo concluir que os raciocínios metodológicos ali desenvolvidos são adequados para a investigação de qualquer realidade complexa. Pode-se, portanto, compreender o método da economia política como o método da educação, da história, da sociologia, etc. (TAMBARA e OLIVEIRA, 2011, p. 151).

Na elaboração do presente trabalho, buscamos fazer uma apropriação do método de Marx, colocando-o em conformidade com a pesquisa a ser realizada. Conforme exposto anteriormente, do mesmo modo que a população é a tese do método de Marx (1983), os projetos de Martim Francisco d’Andrada Machado (1823) e o de Januário da Cunha Barbosa (1826) são as teses do método da presente pesquisa. Tais projetos, por seguirem as concepções de escola de Condorcet, estão pautados pela defesa da escola pública, da moral laica, da liberdade de consciência, da diversidade e da participação de todos os sujeitos na construção da sociedade em que vivem. A discussão desses projetos se constituirá em um capítulo específico.

O próximo passo é compor a antítese. Conforme já indicado na introdução, a legislação aprovada durante o período em análise é antagônica aos projetos de

Martim Francisco e de Januário, o que parece indicar que a lei educacional é a antítese; mas não é. A antítese é a sociedade brasileira; é ela que está em posição contrária aos ideais dos dois projetos. Nessa sociedade, controlada pelos proprietários das grandes propriedades rurais e de escravos, não havia espaço para o sujeito ativo, para a liberdade, para a diversidade e para a moral laica. Porém, isso será objeto de outro capítulo, onde buscaremos evidenciar, através da análise das Falas do Trono, dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e por pronunciamentos de Deputados Gerais e Senadores, que na sociedade brasileira não havia a possibilidade de se consumir em leis os ideais de Condorcet contidos nos dois projetos. Essas não são ideias defendidas pela classe dominante do Brasil.

A síntese, em Marx (1983), é o retorno à população, não mais como um todo caótico, mas como um real e concreto diverso. Já o presente estudo tem a lei educacional brasileira enquanto síntese, concretizada através da relação entre os dois projetos e a sociedade brasileira da época, mas constituída predominantemente em conformidade com os interesses da classe que detém o poder econômico e político da sociedade. A análise da legislação educacional brasileira será realizada conjuntamente com a elaboração da antítese, ou seja, em um único capítulo construiremos a antítese e a síntese.

Na construção de cada capítulo, também observaremos a presença do método de Marx, pois a sua dialética encontra-se presente internamente. Através da análise das fontes, buscaremos decompor as suas partes para construir uma síntese, entendida como o real e o concreto composto pelo diverso.

No próximo capítulo, construiremos as categorias “escolas públicas” e “escola laica” na concepção de Condorcet. Ao desenvolver o capítulo, iremos expor a análise, tendo por base o referencial teórico empregado e conferindo significados às fontes produzidas por Condorcet. Ao final do capítulo, realizaremos a síntese. Ou seja, o capítulo inicia com uma concepção de escola pública e laica como um todo caótico, carente de conhecer as suas particularidades; no seu desenvolvimento, são expostas as suas peculiaridades, com significados mais precisos aos termos, para, ao final, retornar a eles como síntese, reconhecendo as suas múltiplas relações e determinações.

Elaboradas tais categorias, daremos início à análise dos projetos de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa com vistas

a verificar se estão em conformidade com o autor francês. Desse modo, o capítulo será mais descritivo, porém, ao final do mesmo, será elaborada uma síntese, onde consta como cada Deputado brasileiro se apropriou da concepção de escola pública e laica de Condorcet.

No último capítulo, através das Falas do Trono, dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império, dos Anais do Parlamento Brasileiro de 1823 e das leis aprovadas na Corte, referente à instrução primária, buscaremos evidenciar que os pressupostos defendidos por Condorcet não aparecem na legislação educacional aprovada porque o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Para incutir esses ideais na sociedade brasileira, a escola era usada como aparelho ideológico de Estado e os princípios morais vinculados aos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana eram centrais.

No decorrer do capítulo final, a nossa análise mostrará a compreensão que os políticos brasileiros tinham da escola pública, a sua vinculação com os interesses da classe dominante e quais demandas se estabeleceram em leis. Na síntese do capítulo, retornaremos ao que foi posto ao longo do mesmo e efetuiremos as relações existentes entre os vários elementos presentes nas fontes e a lei como consumação política dos interesses da classe dominante, compondo uma compreensão ampla do processo histórico.

Por fim, apresentaremos a síntese das sínteses, onde buscaremos retomar as questões apresentadas ao longo do trabalho e relacionar as múltiplas determinações que compõe o tema da presente pesquisa, explicando os motivos que levaram a consumir em leis tais pressupostos educacionais.

2 Condorcet e a instrução pública e laica

Finalizada a discussão sobre o método da pesquisa, prosseguimos à análise da concepção de instrução pública e laica do autor francês. Condorcet¹¹ nasceu em 17 de setembro de 1743, em Ribemont, e seu nome é Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat. Filho de uma família aristocrática, Condorcet realizou seus primeiros estudos no Colégio Jesuíta de Reims. Aproximou-se dos enciclopedistas e escreveu verbetes sobre matemática para a enciclopédia. Tornou-se amigo de D'Alembert, Condillac, Diderot, Voltaire, Helvécio e Turgot.

Durante o período revolucionário francês, Condorcet escreveu praticamente sozinho o relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, o qual foi submetido à Assembleia Nacional, em 20 e 21 de abril de 1792. Elaborou também um projeto de Constituição; no entanto, “a versão da carta constitucional aprovada desagradou Condorcet, o que o levou a escrever *Avis aux français sur la nouvelle constitution*” (ALVES, 2010, p. 4). Nesse escrito, Condorcet adverte aos franceses da ameaça que pairava sobre a liberdade. Como consequência, foi perseguido pelo terror, passando a viver na clandestinidade até março de 1794, quando foi preso. Morreu na prisão em circunstâncias não muito claras e “as explicações oscilam entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico” (ALVES, 2010, p. 5).

O objetivo do presente capítulo é analisar nos escritos de Condorcet a sua concepção de escola pública e laica para, posteriormente, buscar nos projetos de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa, bem como na legislação educacional do Brasil Imperial qual o significado conferido a essas categorias. Na análise das fontes do autor francês, também buscaremos

¹¹ Para maiores dados biográficos, ver Alves (2010) e Boto (2003).

outros temas que se verifiquem relevantes, tais como a sua compreensão de escola gratuita e universal.

Condorcet divide o ensino em cinco graus de instrução, com as seguintes designações: “1° - Escolas primárias; 2° - Escolas secundárias; 3° - Institutos; 4° - Liceus; 5° - Sociedade Nacional das Ciências e Artes” (CONDORCET, 2010, p. 25). Somente o último grau de instrução não seria gratuito; “en estos cuatro grados de instrucción, la enseñanza será totalmente gratuita” (CONDORCET, 1997, p. 272).

O autor francês, apesar de defender a universalização da instrução, nesse primeiro momento, refere-se somente ao primeiro grau, pelo qual todos deveriam passar, por ser onde se ensina,

[...] aquilo que é necessário a qualquer indivíduo para se conduzir por si mesmo e gozar da plenitude dos seus direitos. Esta instrução será suficiente mesmo aos que aproveitarão as lições dadas aos homens para torná-los capazes de exercer as funções públicas mais simples, às quais é bom que todo cidadão possa ser convocado, como aquela de jurado, de guarda municipal (CONDORCET, 2010, p. 25).

Há uma postura de reconhecer a escola primária como espaço para construir sujeitos ativos, pois ensinaria os conhecimentos necessários a seguir somente a sua própria razão. Há também o ideal de formar o cidadão que participa na construção da sociedade em que vive, assumindo funções públicas, como a de júri e guarda municipal. Apesar de toda a dificuldade, naquele momento, da universalização de todos os graus de instrução, buscava-se a formação do sujeito ativo e livre, pois “a igualdade de instrução que se pode esperar alcançar, mas que deve bastar, é aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária” (CONDORCET, 1993, p. 184). O autor defende que os conhecimentos que compõem a instrução primária sejam suficientes para o cidadão conhecer os seus direitos, os seus deveres e possa participar da sociedade sem depender de outro sujeito, agindo e participando de forma livre. Ser livre, para Condorcet, é poder usar a sua razão, independentemente de qualquer outro ser humano. Cumpre observar, nessa passagem, a defesa da liberdade de consciência, tema já discutido no referencial teórico-metodológico.

Apesar de Condorcet defender a universalização do ensino primário a todos os cidadãos, não podemos esquecer que na França desse período havia distinção entre eles. A esse respeito, Lopes (2008, p. 87) é esclarecedora:

Quando Condorcet firma o princípio de que a instrução deveria ser estendida a todos os cidadãos, não podemos perder de vista que os cidadãos haviam sido classificados em duas categorias, e os direitos políticos se restringiam a apenas uma delas. Os cidadãos passivos, que estavam excluídos do direito de propriedade, e os cidadãos ativos, que pagavam pelo menos uma contribuição direta igual ao valor local de três jornadas de trabalho, reuniam-se em Assembleias Primárias, para designar os eleitores. Os eleitores, à razão de um por cem cidadãos, ativos, pagavam uma contribuição igual à do valor local de dez jornadas de trabalho.

Como se vê, se, por um lado, a extensão da instrução a todos os cidadãos é um avanço, por outro lado, o acesso à instrução e o uso que dela se faria já estavam predeterminados.

Dessa forma, Condorcet, ao se reportar a quem se direcionava o ensino secundário, deixava evidente que a sua perspectiva de universalidade, naquele momento, era do ensino primário, haja vista que, para o autor, “as escolas secundárias são destinadas a crianças cujas famílias possam dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar a sua educação maior número de anos” (CONDORCET, 2010, p. 27). Outro ponto notável é que a realidade francesa da época não possibilitava uma instrução para todos em todos os graus:

Nós pensamos que no plano da organização geral nosso primeiro cuidado deveria ser de tornar, por um lado, a educação tão igual quanto universal; e, de outro, tão completa quanto as circunstâncias possam permitir; que é preciso dar a todos, igualmente, a instrução que é possível ser estendida a todos, mas não recusar a nenhuma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos. (CONDORCET, 2010, p. 23)

Segundo esse pensador, a dificuldade de expansão da instrução não se restringia tão somente aos problemas referentes aos alunos, mas também à falta de professores e questões demográficas, tendo que se contentar com um só professor para “cada establecimiento, la de situar las escuelas cerca de los niños, el corto número de años que los de familia pobre pueden dedicar al estudio, nos obligaron a reducir esta primeira instrucción” (CONDORCET, 1997, p. 257).

Condorcet defende, nesse primeiro momento, a universalização da instrução primária, levando em conta as condições de sua época. O autor pensa conforme a realidade, isto é, o que era possível naquele momento na França. Por outro lado, reconhece que no porvir, quando as circunstâncias melhorassem, esse estudo poderia ser ampliado:

Fácil será ampliarlos cuando el mejoramiento del estado del pueblo, la distribución más equitativa de las fortunas, consecuencia necesaria de las buenas leyes; los progresos de los métodos de enseñanza hayan propiciado el momento; cuando, finalmente, la disminución de la deuda y la de los gastos superfluos permitan consagrar a empleos verdaderamente útiles, mayor proporción de los ingresos públicos (CONDORCET, 1997, p. 257).

Vale salientar a defesa da intervenção da legislação para melhorar a distribuição da riqueza, bem como a crença de que no futuro houvesse uma maior disponibilidade de renda pública para investir na instrução do povo. Por outro lado, se a instrução pública é a base para superar a desigualdade social, ela mesma estava distribuída de forma desigual e isto dificultava a consumação de seu ideal.

Apesar de o autor tratar o homem de forma universal e de querer atingir a todos os seres humanos da Terra, ele leva em conta questões particulares, devendo aprofundar os conhecimentos “de maior utilidade ou aqueles pelos quais a criança demonstre maior interesse” (CONDORCET, 2010, p. 65). O que há de universal no homem é “um ser sensível, capaz de formar raciocínios e de adquirir ideias morais” (CONDORCET, 1993, p. 135).

Condorcet entende o homem como perfectível, estando em constante aperfeiçoamento, embora a ideia de perfeição seja inatingível, pois “exerce uma ação sempre ativa, e adquire uma extensão sempre crescente” (CONDORCET, 1993, p. 200). A perfeição humana não é um lugar a se chegar e sim uma busca. Porém, o autor francês não define o que é a perfeição humana: “a perfectibilidade¹² do homem é indefinida” (CONDORCET, 1993, p. 201). Assim, podemos concluir que a perfectibilidade humana é algo inatingível e indefinido, sendo uma busca constante pelo aprimoramento humano.

¹² A perfectibilidade humana é um conceito de Rousseau (1993) definido em sua obra intitulada, “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”.

Para Condorcet, essa busca constante pelo aprimoramento leva ao melhoramento não só do ser humano, mas também das instituições sociais e das leis e à diminuição da desigualdade. A cada aperfeiçoamento, a cada melhoramento social que a humanidade atinge, criam-se outros anseios. Assim, poderíamos afirmar, em relação à instrução, que inicialmente o homem teria acesso universal à instrução primária; logo depois, viria a busca pela universalização da instrução secundária e assim sucessivamente.

De acordo com o pensador francês, tinha um grupo de verdades das ciências políticas que devia ser de conhecimento de todos, sendo que quanto mais pessoas o conhecessem, maior seria a liberdade e a prosperidade do país. O autor defendia que, em uma nação livre, a influência do progresso das ciências políticas sobre a liberdade e a prosperidade deveria ser medida pela maior quantidade de verdades dessas ciências que seriam do conhecimento de todos os cidadãos. Essas verdades deveriam ser aprendidas através da instrução elementar. É o que podemos evidenciar no seguinte trecho:

Nas ciências políticas, existe uma ordem de verdades que, sobretudo entre os povos livres (quer dizer, em algumas gerações entre todos os povos), só podem ser úteis quando são geralmente conhecidas e professadas. Assim, a influência do progresso dessas ciências sobre a liberdade, sobre a prosperidade das nações, de alguma maneira deve medir-se pelo número dessas verdades que, por efeito de uma instrução elementar, tornam-se comuns a todos os espíritos; assim, os progressos sempre crescentes dessa instrução elementar, ligados eles mesmos aos progressos necessários dessas ciências, respondem por uma melhora nos destinos da espécie humana, que pode ser olhada como indefinida, já que ela não tem outros limites senão aqueles destes próprios progressos (CONDORCET, 1993, p. 198).

Portanto, fica clara a confiança do autor de que o progresso da ciência leva ao melhoramento da instrução elementar e, por consequência, ao progresso humano, os quais são indefinidos. Constatamos que há uma ação de retorno. Quando avança a ciência, melhora a instrução, que traz progresso à humanidade e retorna tudo de novo com mais progresso a cada um, constituindo-se em um círculo que cresce indefinidamente.

Nesse sentido, não há dúvidas de que Condorcet acreditava que a difusão da instrução à população acarretaria em benefícios à humanidade. Há uma

perspectiva de otimismo no futuro, uma crença no melhoramento do homem e da sociedade. Esses benefícios, em algumas gerações futuras, iriam atingir todos os povos.

O modelo de progresso a ser seguido é o dos países europeus, que podem chegar aos locais mais distantes através do livre comércio e das colônias compostas por europeus, que não tinham como sobreviver em seus países de origem, levando a civilidade aos povos que estariam esperando por “libertadores”:

Povoar-se-ão de homens industriais, que irão procurar nesses climas a feliz abundância que lhes faltava em sua pátria. A liberdade os reterá ali; a ambição cessará de chamá-los de volta; e essas agências de bandidos tornar-se-ão colônias de cidadãos que difundirão, na África e na Ásia, os princípios e o exemplo da liberdade, as luzes e a razão da Europa [...]. Esses países imensos lhe oferecerão, aqui, povos numerosos, que só parecem esperar instruções para se civilizar, e encontrar irmãos nos europeus, para tornar-se seus amigos e seus discípulos; ali, nações subjugadas por déspotas sagrados ou conquistadores estúpidos, e que, depois de tantos séculos, clamam pelos libertadores (CONDORCET, 1993, p. 180).

O europeu é apresentado como o povo civilizado que iria humanizar e libertar os povos bárbaros da Ásia e da África, mas poderia ser incluída também a América. Para o autor, o modelo a ser seguido era o do europeu industrial e defensor da liberdade. Contudo, Condorcet não faz referência à exploração que os países europeus empregaram a esses povos chamados de bárbaros, além de que na própria Europa a massa pobre estava excluída de muitos direitos que o autor estava propagando.

Apesar de o autor se referir, em algumas passagens, aos europeus, ele considerava os franceses e os americanos do norte como os mais civilizados, como podemos observar na seguinte pergunta: “Um dia todas as nações devem se aproximar do estado de civilização a que chegaram os povos mais esclarecidos, os mais livres, os mais libertos de prejuízos, os franceses e os anglo-americanos?” (CONDORCET, 1993, p. 177).

Condorcet cria que pouco a pouco ocorreria a diminuição da desigualdade entre os indivíduos e entre as nações. A sua esperança quanto ao destino da humanidade pode se reduzir a três questões: “a destruição da desigualdade entre as

nações; os progressos da igualdade em um mesmo povo; enfim, o aperfeiçoamento real do homem” (CONDORCET, 1993, 176).

Apesar de defender a igualdade, Condorcet reconhecia que as desigualdades deviam diminuir, mas não desaparecer. O pensador francês defendia a sociedade do meio termo sem miséria e sem riqueza em excesso. A igualdade que ele queria era a de oportunidade, em que o Estado não poderia restringir o desenvolvimento pleno do sujeito, nem beneficiar certos grupos. A riqueza não poderia ser beneficiada por leis que criam meios artificiais para perpetuá-la. A desigualdade tenderia a diminuir se a administração pública não abrisse “a alguns homens fontes abundantes de opulência, fechadas aos outros cidadãos”. Era necessário, portanto, impedir que o crédito continuasse a ser “um privilégio tão exclusivamente ligado à grande fortuna” (CONDORCET, 1993, p. 182-184).

A partir disso, podemos concluir que o autor era contra a manutenção de privilégios por certos grupos ou indivíduos. Essa concepção de não manutenção de privilégios influi na sua compreensão educacional. Para Boto (2003, p. 471), a concepção de escola de Condorcet valoriza “o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortuna”. O autor francês era contra as regalias e defendia a igualdade de oportunidade, sendo a única medida, o talento.

Podemos afirmar, tendo por base Bourdieu e Passeron (1982), que essa concepção de Condorcet insere-se no uso burguês da escola como local legitimador da sua posição dominante. Na sociedade moderna, os privilégios não podem mais ser transmitidos de forma direta; assim, a escola cumpre a função de atestar os méritos da classe dominante e legitimar a sua posse desses direitos. Ao apresentar todos com igualdade de oportunidade, dissimula-se a eleição como legítima, ocultando que os escolhidos se inserem entre um número limitado de elegíveis.

Há também a concepção de que o conhecimento mínimo adquirido na escola pública deve dar condições ao aluno que tenha talento de ampliar por si, nos assuntos que lhe interessa. É a escola vista como uma porta que se abre ao conhecimento, tendo como limite a capacidade do aluno. E, a partir da invenção da imprensa, multiplicaram-se os exemplares de uma mesma obra, a preço baixo. Assim, a faculdade de “ter livros, de adquiri-los segundo seu gosto e suas necessidades, existiu para todos aqueles que sabem ler; e essa facilidade da leitura

logo expandiu o desejo assim como os meios de instrução” (CONDORCET, 1993, p. 109).

Ao colocar como limite do êxito do sujeito na sociedade a sua capacidade intelectual, está posta a concepção que identifica os que não ascendem socialmente como os próprios culpados pelo seu fracasso. Por outro lado, identifica os bem-sucedidos como merecedores pelos seus talentos. O grande problema dessa compreensão é que se esconde o caráter de classe que interfere no sucesso.

A noção de instrução de Condorcet tinha por objetivo formar sujeitos participativos na sociedade, os quais tivessem condições de escolher e fiscalizar os seus representantes legais, por exemplo:

Pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades; para conhecer seus direitos e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; para julgar suas ações e aquelas dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser alheio a nenhum dos sentimentos elevados ou delicados que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem é obrigado a confiar o cuidado de seus negócios ou o exercício de seus direitos, para estar em condição de escolhê-los e vigiá-los, para não ser mais a vítima desses erros populares que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob pretexto de enriquecê-lo, de curá-lo ou de salvá-lo (CONDORCET, 1993, p. 184).

Nessa passagem, há uma grande quantidade de elementos que compõem de forma ampla a importância da instrução para Condorcet. A sua confiança na instrução geral do povo, como o caminho para o melhoramento da sociedade, pois esta iluminada pelas luzes da instrução faria com que os representantes eleitos fossem mais capacitados e os eleitores fariam escolhas melhores. Além de não confiarem cegamente, teriam conhecimento para fiscalizá-los. Ao mesmo tempo em que acreditava no melhoramento moral e intelectual dos eleitos, ele colocava a necessidade de fiscalizá-los, pois podiam desviar-se do caminho. Esse cuidado serve tanto no campo político como em suas relações diárias. O autor confiava que no porvir, o mundo seria melhor, mas essa confiança não é cega, ele ressaltava a

importância de se repensar a cada período o momento vivido. É uma visão que coloca a sociedade em debate, onde nada está fixo tudo precisa estar ao jugo da razão.

É válido observar, também, a defesa da liberdade de consciência, onde o sujeito deve decidir com o uso da sua própria razão, sem influência de qualquer outro poder ou sujeito. O autor não percebia o poder fixo em algum sujeito ou instituição; ele estaria na comunidade, havendo uma preocupação com a liberdade nas mínimas relações, onde ninguém deveria ser dependente de outro. Para Condorcet, a instrução devia libertar o sujeito da confiança cega, tanto de seus representantes legais quanto de um jurista ou de um marceneiro ou em qualquer outro negócio da vida.

Condorcet reconhece que havia uma diversidade de causas que levavam à desigualdade e que elas não atuavam isoladamente, havendo uma relação de reciprocidade. O autor acreditava que através da difusão da instrução a desigualdade tenderia a diminuir em seus mais variados aspectos, pois uma maior igualdade de instrução levaria a uma maior igualdade de indústria e, por consequência, de riqueza, levando, por reflexo, novamente à igualdade de instrução:

Essas diversas causas de desigualdade não agem de maneira isoladas; elas se unem, se penetram, se sustentam mutuamente, e de seus efeitos combinados resulta uma ação mais forte, mais segura, mais constante. Se a instrução é mais igual, daí nasce uma maior igualdade na indústria, e desde então nas fortunas; e a igualdade das fortunas contribui necessariamente para aquela da instrução (CONDORCET, 1993, p. 186).

O autor reconhecia na instrução do povo a arma para diminuir a desigualdade; não atuando de forma isolada, mas ligando-se a outras, como a indústria, a distribuição da riqueza, a constituição mais igual, com a eliminação dos privilégios de certos grupos, sem a confiança cega nos seus representantes e no uso individual da razão. É uma visão de crer no porvir, onde todas essas causas “do aperfeiçoamento da espécie humana, todos esses meios que o asseguram, devem, por sua natureza, exercer uma ação sempre ativa, e adquirir uma extensão sempre crescente” (CONDORCET, 1993, p. 200). O ideal de igualdade se ampliaria constantemente à medida que se estabelecessem os diferentes gêneros de

igualdade e quanto maior fosse a difusão da instrução e da liberdade, mais esta igualdade seria real.

Nesse sentido, a difusão da instrução à população possibilitaria “tornar real a igualdade política reconhecida pela lei”, pois, ao contrário, seria simplesmente retórica (CONDORCET, 2010, p. 22). O autor reconhecia ainda que ao longo da história se evidenciava uma diferença “entre os direitos que a lei reconhece aos cidadãos e os direitos dos quais eles têm um desfrute real; entre a igualdade que é estabelecida pelas instituições políticas e aquela que existe entre os indivíduos” (CONDORCET, 1993, p. 181). Por consequência, a instrução possibilitaria tornar real a igualdade política por dar condições ao cidadão para conhecer e cobrar os seus direitos.

Isso não quer dizer que a instrução faria tudo, mas o sujeito esclarecido poderia conhecer e buscar os seus direitos e ajudar no aprimoramento da sociedade em que vive. O autor cria que a sociedade instruída escolheria melhor os representantes, aperfeiçoaria as leis, as instituições etc. Podemos afirmar que Condorcet refere-se a uma variedade de componentes relacionados que tem a instrução como eixo central.

A instrução a que Condorcet se refere não se restringe à escolarizada e à infância. Em relação ao primeiro grau, o autor defendia que todo domingo o instrutor promovesse “uma conferência pública” a que assistiriam “os cidadãos de todas as idades” (CONDORCET, 2010, p. 26). Em relação ao segundo grau, a proposta foi a seguinte: “los maestros darán conferencias semanarias, a las que podrán asistir todos los ciudadanos”; e no terceiro grau: “los profesores dictarán conferencias públicas una vez al mes” (CONDORCET, 1997, p. 257-266).

Na perspectiva de Lopes (2008, p. 129), “a instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe”.

Para Condorcet (2008, p. 56), nada estava fixo, conforme podemos constatar na seguinte pergunta feita por ele: “como podem estar tão seguros de que aquilo que crêem é e será sempre verdade?” Inclusive, para o autor francês, as leis não podiam ser consideradas como algo eterno: “Nem a Constituição francesa, nem mesmo a Declaração dos Direitos serão apresentadas a qualquer classe de

cidadãos como tábuas descidas do céu, que é preciso adorar e crer” (CONDORCET, 2010, p. 26).

Nessa direção, Condorcet (2008, p. 53) defendia a necessidade de cada geração repensar a legislação que a regesse, e a geração anterior não devia impor opiniões àquela que a precedesse, mas “esclarecê-las cada vez mais”, a fim de que cada uma se tornasse “cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão”. É através da instrução que se esclarece a nova geração, pois “o fim da instrução não é fazer que o homem admire uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la”. O que observamos novamente é a intenção de, através da difusão das luzes, tornar o sujeito ativo, participativo da sociedade, onde nada está fixo, nada deve ser imposto e tudo deve estar submetido à razão.

A lei, por si só, não é suficiente para garantir a liberdade e a igualdade; é preciso difundir a instrução à população. Com o povo ignorante, os impostores e enganadores se utilizam das leis, mesmo das que defendem a igualdade, e fazem deles “seus instrumentos e suas vítimas”; mas se o povo fosse instruído, saberia “distinguir a voz da razão da voz da corrupção” e logo veria “caírem a seus pés as correntes de ouro que esta lhes tinha preparado” (CONDORCET, 2008, p. 66-67).

Por um lado, o pensador francês defendia que o progresso da espécie humana ocorre gradativamente, assim como a eliminação dos entraves para o seu melhoramento. Por outro lado, ao eliminar as cadeias que impedem a liberdade e o uso da razão, não previa um paraíso, mas sim uma sociedade onde sujeitos livres e racionais teriam divergências para atingir o melhoramento da espécie humana e dificuldades de encontrar a verdade, situação própria da busca pelo conhecimento, em que, a cada descobrimento, surgem novos obstáculos. No entanto, para o autor, havia uma enorme diferença entre a sociedade que considerava estar na infância ou período da escuridão e o momento do porvir, que seria da luz, onde as relações se dariam entre sujeitos livres, que aperfeiçoariam a convivência social e melhorariam os assuntos particulares.

Para Condorcet, os grandes inimigos da liberdade e do uso da razão eram os tiranos e os sacerdotes, considerando que estes dominavam através da manutenção da ignorância do povo, tornando-o seu escravo. Porém, acreditava que haveria de chegar o dia em que o sol só iluminaria “homens livres na terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor; em que os tiranos ou os escravos, os

sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos” só existiriam “na história ou nos teatros” (CONDORCET, 1993, p. 181). Ressalvamos o seu otimismo no melhoramento futuro da sociedade, pois a Revolução Francesa cumpriria o papel de eliminar os dois poderes – a monarquia e a Igreja Católica – que não permitiam esse progresso.

Intimamente relacionada com essa visão de libertar a sociedade do controle imposto pelo Estado e pela Religião Católica, Condorcet (2010, p. 23) colocava-se contra o uso da escola como aparelho ideológico de Estado, pois “os estabelecimentos que o poder público sanciona devem ser tão independentes quanto possível de toda a autoridade política”. Os governantes não poderiam impedir a difusão de novas verdades através da escola e nem de teorias contrárias aos interesses de certos grupos políticos, pois “nenhum poder público deveria ter nem autoridade nem mesmo crédito para impedir o desenvolvimento de novas verdades e o ensino das teorias contrárias à política particular ou aos interesses momentâneos” (CONDORCET, 2010, p. 25).

Condorcet (2010, p. 23) reconhecia que essa independência não poderia ser absoluta, devendo a escola estar submetida à Assembleia dos representantes do povo, pois esse, de todos os poderes, era considerado o menos corrupto e o mais influenciado pela opinião dos homens esclarecidos. O autor preferia as decisões tomadas em Assembleia ou por um grupo do que por um só indivíduo, mesmo que este fosse um gênio, porque o que em cada período “assinala o verdadeiro termo das luzes não é a razão particular de tal homem gênio, que pode ter também seus preconceitos pessoais, mas a razão comum dos homens esclarecidos¹³” (CONDORCET, 2010, p. 51).

Apesar dessa defesa da submissão da instrução à Assembleia do Povo, o autor também coloca a escola sob o controle da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, que seria o último grau de escolarização, “instituída para fiscalizar e dirigir os estabelecimentos de instrução, para se ocupar do aperfeiçoamento das ciências e das artes, para recolher, encorajar, aplicar e difundir as descobertas úteis” (CONDORCET, 2010, p. 34). O que o autor deseja é colocar outros mecanismos de controle para evitar ou dificultar favorecimentos, imposição de interesses de certos

¹³ Esse é um conceito de Kant, já discutido no referencial teórico-metodológico da presente tese.

grupos ou de governantes, enfim, é a escola sob controle dos homens mais instruídos, na busca da supremacia da razão.

Desse modo, para Condorcet, nenhum governo devia impor verdades, ter domínio absoluto sobre a instrução, controlar as publicações, pois estes eram princípios dos governos tiranos:

Nos governos arbitrários, tem-se o cuidado de dirigir o ensino de modo a que disponha a uma obediência cega ao poder estabelecido e de, em seguida, vigiar as publicações e mesmo os discursos, a fim de que os cidadãos não aprendam nada que não seja próprio a confirmá-los nas opiniões que seus senhores querem lhes inspirar (CONDORCET, 2008, p. 55).

Portanto, verificamos que o Estado não devia usar a escola como espaço de construção de indivíduos submissos. A escola devia servir para construir sujeitos ativos; sendo ela a porta para o conhecimento, devia desenvolver as aptidões de cada aluno para que fossem sujeitos livres e pudessem construir uma sociedade melhor. O uso da escola como aparelho ideológico de Estado é uma negação dos princípios de Condorcet.

Ponce (1996) considera que Condorcet defendia a total independência da escola pública, enquanto a burguesia não havia se apoderado da administração do Estado. No entanto, após a queda da monarquia, Condorcet passa a admitir a submissão do ensino primário ao controle do Estado:

Um ano depois da apresentação do seu informe, Condorcet continuava defendendo a independência absoluta para a educação superior, mas já admitia agora que o ensino primário deveria ser dirigido e vigiado pelo Estado [...] Quando, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet leu o seu informe na Assembleia Legislativa, a burguesia, apesar de triunfante, ainda não tinha em suas mãos a máquina administrativa. Não só a monarquia ainda estava de pé, como ainda continuava representando um perigo. Mas, poucos meses depois da apresentação do dito informe, a República foi proclamada. E, naturalmente, ao reeditar o seu informe um ano depois, por ordem da Convenção, Condorcet introduziu nele as modificações que mencionamos. Quer dizer, enquanto o poder estatal continuava nas mãos da classe inimiga, era necessário impedir a qualquer preço o controle estatal nas escolas [...] Mas, assim que a burguesia se apoderou da máquina administrativa, Condorcet passou a afirmar que as escolas deveriam estar sob a vigilância e a administração do Estado (PONCE, 1996, p. 141).

No apêndice à segunda edição do relatório de instrução pública de Condorcet, a que Ponce (1996) se refere, averiguamos:

El poder público no debe influir sobre la enseñanza en los liceos más que estableciendo un procedimiento para escoger a los maestros, que atienda a sus talentos sin influir en sus opiniones. Sería peligroso, por el contrario, renunciar a la dirección de la instrucción elemental, por cuanto que los conocimientos no se hallan difundidos con la amplitud suficiente como para no temer que se la desvirtúe (CONDORCET, 1993, p. 300).

Podemos notar que Condorcet recuara da sua concepção de não interferência do Estado na instrução pública elementar que defendia antes da queda da monarquia. Contraditoriamente, o autor continuava afirmando que era “solamente la enseñanza lo que importa poner a resguardo de toda a autoridade política” (CONDORCET, 1997, p. 303). Constatamos que, apesar de ter admitido a intervenção do Estado na instrução elementar, o autor se manteve defensor do não uso da escola como aparelho ideológico de Estado.

Essa junção de duas concepções antagônicas elaboradas por Condorcet não é possível de ser posta em prática na sociedade de classe, pois a classe dominante usa o Estado a seu serviço e emprega a escola para inculcar a sua concepção de mundo. Por outro lado, independentemente do fato de Condorcet ter continuado defendendo o não uso da escola como aparelho ideológico de Estado, a partir do projeto de Lepeletier, de 13 de julho de 1793, a burguesia abandona a concepção de Condorcet. Esse plano de instrução “ênfatizava a condição estatal das instituições escolares e conferia novos poderes de controle ao Estado” (BOTO, 2008, p. 149).

Silva (2004, p. 36) salienta que a proposta educacional de Condorcet “diverge das demais, especialmente das concepções de educação nacional, que propunham um sistema de ensino formador de indivíduos para a pátria que se tornava uma espécie de nova religião”. Desse modo, podemos evidenciar que, antes da queda da monarquia, Condorcet defendia a escola pública totalmente independente do Estado, mas, com o estabelecimento da República, apesar de continuar defendendo o não uso da escola como aparelho ideológico de Estado, ele admitia a direção do ensino elementar pelo Estado.

Condorcet (2008, p. 47) também era contra a intervenção de qualquer religião na instrução pública: “as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum”, pois essas não esclarecem os homens, ela os mantém nas trevas para poder dominá-los. Em relação à moral, o autor defendia colocá-la sob a égide da razão, pois “os princípios da moral ensinados nas escolas e nos institutos” seriam aqueles que, “fundados sobre nossos sentimentos naturais e sobre a razão, pertencem igualmente a todos os homens” (CONDORCET, 2010, p. 29). O autor acreditava que os homens esclarecidos reconheciam que seus deveres eram independentes dos dogmas religiosos; por isso, não era preciso “ligar a instrução da moral às ideias gerais de religião” (CONDORCET, 2010, p. 31).

Os assuntos religiosos deviam estar fora das questões de Estado, ficando o cidadão livre para escolher e exercer qualquer religião que desejar seguir. O autor não admitia o ensino de qualquer culto no espaço da escola pública; esse devia ser ensinado nos templos de cada religião. Assim, qualquer pai poderia mandar o seu filho para a escola pública sem o receio de o Estado usurpar o seu direito de livre consciência:

[...] é, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda a religião particular, e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso.

Cada um deles deve ser ensinado nos templos, por seus ministros.

Os pais qualquer que seja sua crença, qualquer que seja sua opinião sobre a necessidade de tal ou qual religião, poderão então, sem repugnância, enviar seus filhos aos estabelecimentos nacionais, e o poder público não terá usurpado os direitos de consciência sob pretexto de esclarecê-la e de conduzi-la (CONDORCET, 2010, p. 30).

Além disso, Condorcet defendia que os Bispos não deviam interferir nas escolas e na escolha dos professores, pois estes escolheriam

os padres das suas dioceses, criados nos seus seminários, educados nos seus disparates e nas suas perseguições, alimentados na mais abjeta submissão e nos desatinos dos bispos, que considerariam o trabalho de educar os jovens um emprego passageiro que se pode realizar sem zelo, sem cultura, mas bastante bom para formar novos escravos para os prelados.

Portanto, se não devemos entregar aos bispos a educação nos colégios, devemos excluir, em termos absolutos, toda a sua influência (CONDORCET, 2010, p. 102).

Podemos destacar que, para Condorcet, a instrução deveria se libertar dos dogmas das religiões e dos clérigos, que mantêm seu poder pela ignorância dos fiéis, tornando-os seus escravos; a instrução deveria ser submetida aos homens esclarecidos que se baseiam no uso livre da razão. Conferimos também que a concepção de Condorcet estava vinculada com os objetivos burgueses de atacar a Igreja Católica por considerá-la aliada à aristocracia.

Um tema importante para examinar a divisão do poder na construção da escola, na concepção de Condorcet, é como se dava a escolha dos professores. Os membros da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, que é o maior grau de instrução, eleger-se-iam a si mesmos. A Sociedade Nacional se dividiria em quatro classes: a primeira era formada pelas ciências matemáticas, a segunda pelas ciências morais e políticas, a terceira “abarca la aplicación de las ciencias matemáticas y físicas a las artes [...] la cuarta clase comprende la gramática, las letras, las bellas artes, la erudición” (CONDORCET, 1997, p. 277 - 278).

Cada uma dessas classes escolheria os professores dos liceus conforme a área da vaga a ser preenchida. Os professores dos liceus nomeariam os professores dos institutos, mas o município teria o “derecho a reducir la lista de los elegibles” (CONDORCET, 1997, p. 282). Observamos que o poder local intervinha antes dos professores dos liceus escolherem o candidato. Já os professores dos institutos do distrito fariam uma lista dos elegíveis para o ensino primário e o secundário. O primário seria escolhido pela “asamblea de padres de familia del distrito en que se encuentre la escuela” e o secundário pelo “cuerpo municipal del lugar en que se halle situada la escuela” (Idem).

A preocupação com a divisão da responsabilidade da instrução já aparecia nas memórias escritas em 1791, a qual é a base do relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, de 1792, que defendia três fases separadas para escolher os professores, levando em conta que “é sempre mais difícil agir por intriga em três julgamentos separados, se eles não forem feitos pelas mesmas pessoas” (CONDORCET, 2008, p. 126).

Com relação à inspeção dos estabelecimentos escolares, há também a divisão de responsabilidades, onde cada grau de instrução seria controlado pelo grau imediatamente superior. Segundo Boto (1996, p. 141), “o Estado ficaria, pois,

sem qualquer dispositivo para agenciar as instituições educativas, que, por sua vez, constituiriam praticamente uma rede autoadministrativa”.

De modo geral, o que identificamos é que vários segmentos compartilhavam a construção e o controle da escola pública. Nesse contexto, participavam o poder executivo, a Assembleia Legislativa, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, o poder local, os professores integrantes de cada grau de instrução e ainda os pais dos alunos. Todos estes tinham certo controle sobre a instrução, ao mesmo tempo em que também eram controlados; nenhuma dessas instâncias concentrava ou monopolizava o governo da escola.

2.1 Síntese

Condorcet acreditava no progresso incessante da espécie humana, o qual atingiria também as instituições sociais, as leis e a convivência em sociedade. Para o autor, nada estava fixo. O progresso deveria constantemente diminuir a desigualdade e, quanto mais igual à sociedade, maior seria a liberdade. Para atingir esse objetivo, a instrução exerce papel central no pensamento de Condorcet.

A instrução primária, na perspectiva de Condorcet, devia dar condições ao aluno de ocupar funções públicas, conhecer seus direitos e deveres, fiscalizar os políticos por ele eleito, melhorar a sua profissão, não confiar cegamente nas pessoas que detinham maior conhecimento em determinado assunto, além de poder buscar a informação que julgasse necessária.

Condorcet era contra a manutenção de privilégios por grupos ou pessoas. Para o autor, todos deviam ter as mesmas oportunidades, tendo por parâmetro para a ascensão o talento de cada indivíduo. Apesar de acreditar no progresso constante da espécie humana, ele não defendia que haveria um momento de “paraíso na terra”, mas esse desenvolvimento levaria à existência de somente homens livres, que debateriam para o melhoramento constante da sociedade. Nesse processo, surgiriam outras necessidades e outros problemas a serem resolvidos.

Constatamos que Condorcet colocava a instrução como elemento principal para diminuir as desigualdades sociais e ampliar a liberdade, tendo por determinante para o sucesso ou o fracasso social o talento de cada indivíduo. Assim, o mesmo

meio que possibilitava a igualdade e a liberdade produzia a desigualdade entre as pessoas. Essa concepção serviu ou serve para justificar a posição dominante da classe dominante. A igualdade prevista na legislação não é o suficiente para concretizar a igualdade real. A sociedade burguesa, ao proclamar a igualdade jurídica, esconde todo o teor de classe que determina o seu domínio.

Apesar de Condorcet defender a liberdade e a liberdade de consciência, na sociedade burguesa, a classe dominante – burguesia – busca, através da escola, inculcar a sua concepção de mundo. Assim, no lugar da liberdade de consciência, o que se produz é a alienação, isto é, fazer com que as classes dominadas defendam os interesses da classe dominante e não os de sua própria classe.

A partir de agora, buscaremos avaliar o que significa para Condorcet a escola pública e laica, que é o objetivo principal deste capítulo, paralelamente à sua compreensão de escola gratuita e universal. Para o autor, a instrução deveria ser gratuita até o quarto grau de instrução, para não impedir que o aluno que tivesse condições intelectuais ficasse de fora da escola por não ter condições econômicas. Por outro lado, devemos reconhecer que havia outros motivos que impediam o aluno pobre de frequentar a escola, não sendo suficiente a previsão legal da escola gratuita. A universalidade se restringia, num primeiro momento, ao ensino primário, mas com perspectiva de se ampliar à medida que as circunstâncias econômicas do país melhorassem.

A escola laica significa um ensino destituído de conteúdo religioso. Desse modo, a instrução moral não devia fazer menção a qualquer religião. Os princípios morais deviam ser buscados na razão humana e não em dogmas religiosos. Essa postura de Condorcet estava vinculada com o ideal burguês de atacar a Igreja por considerá-la aliada à aristocracia e ser quem detinha a concepção ideológica do antigo regime.

Condorcet acreditava que a escola pública não podia servir como aparelho ideológico de Estado. Esse uso que a burguesia fez ou faz dela é uma negação dos princípios desse pensador francês. Ou seja, os governantes não podem impor suas intenções ou ideias através da escola pública. Antes da queda da monarquia, o autor defendia que o Estado devia financiar a instrução pública, mas não controlá-la; no entanto, após se estabelecer a República na França, Condorcet passou a admitir a direção do ensino primário público pelo Estado. Apesar de Condorcet mudar de

postura em relação à administração da escola pública, cumpre lembrar que continuou defendendo o não uso ideológico da escola pela classe dominante.

Entretanto, essa junção proposta por Condorcet não é possível de se realizar, pois, se a classe que domina o Estado ficar com o controle da escola, irá impor os seus interesses através dela, sendo esta justamente a postura empregada pela burguesia, ao se estabelecer como classe dominante e dirigente do Estado.

A defesa da escola pública independente do Estado e laica estava vinculada com a intenção da burguesia em eliminar os poderes da nobreza e do clero, os quais dificultavam a sua ascensão como classe dominante no interior do Estado. Com o estabelecimento da República, a burguesia podia defender o controle sobre a escola, pois o Estado estava a seu serviço. Independentemente de Condorcet continuar negando o uso da escola como aparelho ideológico de Estado, a partir desse momento a burguesia passou a empregá-lo.

Apesar de Condorcet ter admitido, nas notas em anexo da segunda edição do seu projeto de instrução pública, que a direção da instrução elementar ficaria a cargo do Estado, a concepção empregada pelos Deputados brasileiros Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa foi a mesma por ele apresentada à Assembleia Nacional Francesa, em 1792, a qual nega ao Estado o controle da instrução pública.

A análise da concepção de escola de Condorcet não se centrou em ver os limites teóricos dessas ideias ou a possibilidade de serem colocadas em prática na sociedade liberal burguesa ou na França de sua época¹⁴. Essa abordagem será feita na apreciação dos motivos que não possibilitaram a sua concretização no Brasil de nosso período de análise.

Por fim, podemos alegar que o objetivo do capítulo (compreender a concepção de Condorcet de escola pública e laica) foi alcançado. O próximo passo será buscar nos projetos de Martim Francisco d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa os significados conferidos a cada uma dessas categorias.

¹⁴ Sobre o tema, ver Ponce (1996), Boto (1996, 2003), Lopes (2008) e Alves (2010).

3 Os projetos de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado (1823) e de Januário da Cunha Barbosa (1826)

3.1 O projeto de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado (1823)

Neste capítulo, buscaremos mostrar que os projetos de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa seguiram os pressupostos de Condorcet. As fontes utilizadas na construção deste capítulo são os dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente: o primeiro, de Machado, apresentado à Assembleia Geral Constituinte de 1823, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945) ¹⁵, e o segundo, de Januário da Cunha Barbosa, apresentado na sessão de 16 de junho de 1826, publicado nos *Annaes do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Senhores Deputados* (1826).

Dom Pedro I, no discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa de 1823, evidenciou a falta de uma legislação específica sobre instrução pública: “tenho promovido os estudos públicos quanto é possível; porém, necessita-se para isso uma legislação particular” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 35). Devido a essa necessidade, a comissão de instrução pública elaborou um projeto de lei que agraciaria com a Ordem Imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse o melhor tratado sobre educação, escolhido por uma

¹⁵ Não existe cópia do projeto apresentado por Martim Francisco na Assembleia Geral de 1823. Ele não foi publicado na época; assim, a fonte usada pela historiografia e no presente trabalho é a sua *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*. Segundo consta no parecer da comissão de instrução de 1823, essa memória é a mesma apresentada por ele à Capitania de São Paulo em 1816 (ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, v. 3, p. 31).

comissão formada por sete membros nomeados pela Assembleia. Esse projeto foi lido na sessão de 16 de junho de 1823¹⁶, contendo o seguinte teor:

Projeto

A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil decreta:

1º será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado se já tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira.

2º uma comissão composta de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembleia, decidirá qual dos tratados oferecidos merece a preferência.

3º não havendo concorrência e aparecendo um só tratado, ainda assim verificar-se-á o prêmio determinado pelo § 1º, se a comissão julgar digno.

Paço da Assembleia 16 de junho de 1823 – Belchior Pinheiro d'Oliveira, Manuel Jacinto Nogueira Gama, Antonio Rodrigues Velloso d'Oliveira, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada, Antonio Gonçalves Gomide (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V.2, p. 61).

O Deputado Geral Martim Francisco d'Andrada Machado apresentou um plano de educação que recebeu parecer favorável da comissão de instrução, a qual recomendou a sua impressão na sessão de 7 de julho de 1823. Esse plano é a sua *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, de 1816. Esta informação consta no próprio parecer da comissão de instrução, a qual destaca ser essa Memória a mesma “por ele feita há muitos anos para a reforma dos estudos menores da Província de São Paulo” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, v. 3, p. 31). Apesar de ser aprovada e indicada a sua publicação, “ela jamais voltou a ser debatida na Constituinte” (CHIZZOTTI, 2005).

O que ficou em discussão foi o projeto de lei que continha a condecoração da Ordem Imperial do Cruzeiro. No entanto, os debates constituíram somente discussões pequenas sobre redação do texto e o prêmio ao vencedor. Outro projeto que entrou em pauta foi o de criação de Universidades. No entanto, nenhum dos

¹⁶ Chizzotti (2005), ao citar esse projeto, coloca a data de 16 de junho; no entanto, em nota de rodapé de número 16, cita como sendo na sessão de 17 de junho de 1823. O autor se equivocou porque nos Anais ele está na mesma página que o dia 17, mas ele é referente ao dia 16.

projetos foi promulgado e a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa foi dissolvida em 12 de novembro de 1823¹⁷.

Após esta breve exposição de como a Memória de Machado foi apresentada na Assembleia Geral Constituinte e Legislativa de 1823, daremos início a análise de seu conteúdo. No primeiro capítulo, intitulado “Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual”, o autor apresenta que a instrução pública “é um dever do soberano para com os seus vassalos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante e os governados” (MACHADO¹⁸, 1945, p. 466). A referência a vassalo e a centralidade posta no governante, como sendo dele o dever de ofertar a instrução aos brasileiros, talvez se justifique por ser a versão a que temos acesso aquela apresentada a Dom João VI, quando o Brasil fazia parte de Portugal.

Podemos evidenciar que o discurso de Condorcet foi modificado para se adequar à realidade brasileira, pois nas memórias do autor francês consta ser a instrução pública “um dever da sociedade com os cidadãos” (CONDORCET, 2008, p. 17). No entanto, posteriormente, Machado (1945, p. 467) afirma que “toda a sociedade política mantém-se e prospera pelo serviço de todos aqueles que a constituem, logo, ela deve habilitá-los para esse fim”. Tal passagem indica que cabe à sociedade formar seus cidadãos e, ao se referir à sociedade política, talvez esteja se referindo aos seus representantes, os integrantes do poder legislativo.

Esses dois sentidos contraditórios apresentados em um mesmo texto, isto é, primeiro a centralidade no governante e logo na sociedade política, demonstram um tema que era debatido na Assembleia Legislativa de 1823 e gerava posicionamentos distintos com relação à soberania nacional estar com o poder legislativo ou com Dom Pedro I. Assim, configura-se a expressão de um dos conflitos permanentes na Assembleia de 1823, mas não só dela, quem sabe de todo o período imperial brasileiro: a disputa entre o poder legislativo e o poder executivo.

Dom Pedro I, em sua fala de abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa de 1823, colocou-se com essa centralidade, pois a ele caberia, inclusive, aprovar a Constituição que seria elaborada: “espero, que a Constituição que façais, mereça a minha imperial aceitação” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 37). Se nessa fala

¹⁷ Sobre os por menores dos debates referentes ao projeto de criação das Faculdades, ver Chizzotti (2005).

¹⁸ Nas citações, será usado o último sobrenome do Deputado Martim Francisco d’Andrada Machado.

de Dom Pedro I consta a necessidade de ele aprovar a Constituição a ser elaborada, em resposta a esta, o Presidente da Assembleia, Dom José Caetano da Silva Coutinho, já dá sinais desse conflito entre os dois poderes políticos e põe a Assembleia como representante coletiva da nação:

A distinção dos poderes políticos é a primeira base de todo o edifício constitucional: estes poderes se acham já distintamente no recinto augusto desta sala: a sabedoria coletiva da nação; a autoridade constituinte e legislativa, o chefe do poder executivo (FALAS DO TRONO, 1977, p. 39).

Esse conflito também é evidenciado quando da discussão do projeto de lei sobre a promulgação e sanção das leis, ou seja, se cabia ao Imperador sancionar as leis elaboradas pelo poder legislativo. As posições são divergentes, segundo Rodrigues (1974, p. 63): o Deputado Almeida e Albuquerque declara que “quando o projeto diz que os decretos da Assembleia são promulgados sem proceder à sanção, expressa um princípio incontestável de direito”. Por outro lado, Carneiro de Campos considerava que “tirando-se ao Imperador a sanção, nós o despojamos de um direito inerente ao caráter da monarquia constitucional que lhe conferiu a nação” (RODRIGUES, 1974, p. 65). A corrente vencedora foi a que defendia a não necessidade da sanção de Dom Pedro I, pois, em 25 de agosto de 1823, aprovou-se o projeto com o seguinte teor: “Art. 3º – Os decretos da presente Assembleia serão promulgados sem dependência da sanção imperial” (ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V. 4, p. 127).

Para Machado, a instrução deveria ser pública, igual e para todos os integrantes do país, pois, ao nivelar as faculdades intelectuais da nação, aniquilaria “esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitaram sobre a cega ignorância da totalidade” (MACHADO, 1945, p. 466). Diante disso, podemos constatar a defesa da liberdade de consciência, anteriormente discutida, onde o cidadão ilustrado se liberta da sujeição intelectual a que estaria obrigado, se não fosse instruído. O autor considera que a difusão da instrução por toda a sociedade diminui a discórdia, traz estabilidade e prosperidade ao país. Segundo Machado (1945, p. 466),

a instrução pública, igual e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado [...] corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes e estáveis pela união das forças morais com as físicas.

Portanto, é perceptível a presença do medo da ignorância, sendo ela uma das causadoras das instabilidades políticas. Por essa razão, está posto o objetivo de disseminar uma instrução mínima a toda a população¹⁹ para estabelecer a harmonia social.

Apesar de Ferraro e Leão (2012) afirmarem que os governantes do Brasil Imperial tinham receio da instrução, pois o povo instruído se tornaria indócil e exigiriam mudanças no país, as fontes da presente tese indicam o contrário. Nossas fontes identificam que, se o povo for instruído conforme os ditames da classe dominante, o mesmo será amistoso e ordeiro.

De acordo com Machado, nos países em que o conhecimento era reservado a poucos, estabelecia-se o governo da tirania, pois “as castas privilegiadas dos egípcios e índios, depositárias privativas dos mistérios da religião e segredos da natureza, conseguiram governar esses povos infelizes com um cetro de ferro” (MACHADO, 1945, p. 466).

Na análise dos Anais da Assembleia Geral Legislativa de 1823, é possível observar uma preocupação constante dos Deputados brasileiros em não identificar o Brasil com os governos tiranos, buscando evidenciar que o Brasil era uma monarquia constitucional representativa. Esse princípio permanecerá na Constituição outorgada de 1824, pois no artigo 3º consta que “o seu governo é monárquico hereditário, constitucional e representativo” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 523)

Ressaltamos também a semelhança dessa parte da Memória com a seguinte passagem de Condorcet (2008, p. 19): “Foi assim que, entre os egípcios e entre os indianos, as castas que haviam reservado para si o conhecimento dos mistérios e dos segredos da natureza tinham conseguido exercer, sobre esses povos infelizes, o despotismo mais absoluto”. Seguir os pressupostos de Condorcet era negar o absolutismo, era defender a sociedade construída por seus cidadãos, os

¹⁹ Machado está se referindo à população livre do Brasil.

quais, com a liberdade de consciência, escolheriam seus representantes e exerceriam certas funções públicas.

Para o Deputado brasileiro em questão, a instrução não deve se limitar a formação humanística; ela deve habilitar o aluno para o trabalho. Machado defendia que a instrução prevista em seu plano habilitasse o aluno nas várias ocupações que a sociedade necessitava, devendo, assim, estabelecer “um sistema de instrução proporcionada aos diferentes misteres” (MACHADO, 1945, p. 467).

Para Machado (1945, p. 467), “não basta que a sociedade forme homens, releva demais que os conserve e os aperfeiçoe progressivamente; que os ilumine, abrindo a porta do templo da verdade a todas as idades”. Podemos evidenciar que, apesar de Machado valorizar a instrução na infância, o Deputado compreende que o homem se aperfeiçoa progressivamente, devendo se instruir continuamente. Esse progresso reflete também no melhoramento da sociedade que ele integra. O homem progride através da instrução e a sociedade através do melhoramento de seus membros.

No intuito de justificar a necessidade de dividir a instrução em graus, Machado se reporta da seguinte maneira:

A necessidade de dividir a instrução pelos moços em diversos graus torna-se ainda mais sensível se refletirmos na desigualdade de fortuna de seus pais, nas diferentes circunstâncias em que se acham as suas famílias, e no estado para que se destinam, dados estes que de força fazem variar o tempo que o menino deve empregar em instruir-se; se igualmente refletirmos no progresso gradual e na desigualdade de suas faculdades intelectuais, o que faz que nem todas as doutrinas possam ensinar-se em todas as idades, e que doutrinas ensinadas pelos mesmos métodos não possam ser aprendidas por todos durante o mesmo número de anos. Graduando, pois, os diversos cursos de instrução por estas vistas, concluo que a soma de conhecimentos oferecidos a cada homem deve proporcionar-se aos serviços de diferentes ordens que o Estado aguarda; ao tempo que cada moço pode empregar no estudo sem prejuízo de seu estado; à força da sua atenção; à extensão e tempo de sua memória; e finalmente à facilidade e precisão de sua inteligência (MACHADO, 1945, p. 468).

O que averiguamos é que nem todos deveriam ter a mesma instrução; o ensino seria graduado, levando em conta a qual função o aluno era destinado na sociedade, quanto tempo poderiam dispor ao ensino e a sua capacidade intelectual. Assim, o primeiro item deixava subentendido que cada um tem seu local marcado

pelo nascimento, pela desigual fortuna dos pais. O segundo também era determinado pela questão financeira, pois o filho do pobre teria menos tempo para o estudo por precisar trabalhar para sobreviver. O terceiro indicava que se o filho do pobre tivesse talento e superasse os dois primeiros entraves poderia continuar seus estudos para além do que era a primeira vista ofertado.

Conforme apresentado anteriormente, a questão econômica, o tempo disponível aos estudos e a capacidade intelectual dos alunos são centrais ao pensamento de Condorcet²⁰. Apesar de considerar que a questão financeira interfere no desempenho educacional do aluno, o autor também reconhece a importância do talento para a criança superar as barreiras e continuar seus estudos. No entanto, enquanto Condorcet (2008) previa que o Estado pagasse as despesas dos estudos de certa quantidade de alunos que, tendo talento, não teriam meios para prosseguir nos estudos, o Deputado brasileiro não faz nenhuma menção a tal possibilidade.

Por outro lado, não podemos esquecer que a supremacia do mérito/talento sobre o favorecimento é uma das bandeiras defendidas pela burguesia para legitimar a manutenção de privilégios e a sua posição dominante. Ao colocar o mérito/talento escolar como critério para autenticar a superioridade da classe dominante, a burguesia dissimula outras formas de exclusão que dificulta a ascensão escolar dos menos favorecidos. Assim, o discurso em torno do talento para legitimar a posição dominante da classe dominante passou a fazer parte dos debates políticos do Brasil Império.

Evidenciamos também a visão de que o homem está em progresso gradual, devendo levar em conta a idade do aluno, que há conhecimentos somente possíveis de compreender com o desenvolvimento intelectual. Por outro lado, cada um tem seu tempo de aprendizagem e devemos levar em conta a capacidade cognitiva de cada sujeito.

Machado defende três espécies diferentes de instrução. A primeira espécie de instrução deve ter por intuito primeiro conter ensinamentos úteis e necessários a todos os integrantes da sociedade, independentemente da profissão ou gosto, levando em conta a sua capacidade intelectual e tempo disponível; “segundo, conhecer as disposições particulares de cada moço a fim de podê-las aproveitar

²⁰ Essa passagem de Machado é quase idêntica a de Condorcet (2008, p. 34).

para o bem da generalidade; terceiro dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão, a que se destinam” (MACHADO, 1945, p. 468).

Observamos novamente a sua compreensão da necessidade de levar em conta as aptidões do sujeito, além da defesa da instrução útil para a vida, que tenha significado para o aluno, que tenha relação com a realidade do discente, ideal este constatável em Condorcet (2008, p. 32): “É preciso inicialmente ensinar às crianças o que lhes é útil saber, quando vierem a usufruir de seus direitos, quando vierem a exercer de modo independente as profissões para as quais se destinam”. Essa concepção também pode ser encontrada em Locke (2002, p. 209), que considera que o tempo despendido com a instrução deveria ser empregado na aquisição “daquilo que lhes possa ser útil quando vierem a ser homens, ao invés de abarrotar-lhes a cabeça com uma quantidade de porcarias sobre grande parte das quais jamais voltarão a pensar durante toda a vida”.

A segunda espécie de instrução conteria os conhecimentos elementares de todas as matérias relativas às diversas profissões. O autor compreende que o aperfeiçoamento dessas profissões seria possível pela difusão das luzes e traria benefícios ao indivíduo e à sociedade. A terceira espécie de instrução não foi discutida em sua Memória, a qual considerava “puramente científica, devendo formar os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas, seu adiantamento e multiplicação” (MACHADO, 1945, p. 468). Essas três espécies de instrução correspondem aos três graus de ensino que Machado prevê para o Brasil.

É importante notar que a divisão dos tipos de instrução e as finalidades de cada uma são iguais àquelas apresentadas por Condorcet (2008, p. 32):

A partir de todas essas reflexões, nasce a necessidade de três espécies muito distintas de instrução.

Em primeiro lugar, uma instrução comum, na qual se deve propor:

1. Ensinar a cada um, segundo o grau de sua capacidade e a duração do tempo do qual pode dispor, o que é bom para todos, quaisquer que sejam sua profissão e seus gostos;
2. Assegurar um meio de conhecer as disposições particulares de cada indivíduo, a fim de que se possa tirar proveito dessas disposições para o benefício geral;
3. Preparar os alunos para os conhecimentos exigidos pela profissão à qual se destinam.

A segunda espécie de instrução deve ter como objetivo estudos relativos às diversas profissões cujo aperfeiçoamento seja útil tanto

para o benefício comum quanto para o bem-estar particular daqueles que a elas se dedicam.

A terceira, enfim, puramente científica, deve formar aqueles que a natureza destina ao aperfeiçoamento da espécie humana e, dessa maneira, facilitar as descobertas, acelerá-las e multiplicá-las.

O terceiro capítulo trata especificamente do primeiro grau de instrução comum, o qual deveria se estender a todos os integrantes do país e teria por finalidade “habilitá-los para o exercício de todas as primeiras funções públicas e particulares” (MACHADO, 1945, p. 469). Podemos novamente identificar influência de Condorcet, conforme apreciado anteriormente, visto que o primeiro grau de instrução serviria para habilitar os cidadãos a assumirem funções públicas simples. Há também o ideal de tornar os integrantes do país sujeitos participantes da construção da sociedade.

Machado, ao longo de sua Memória não se reporta aos cidadãos, mas aos integrantes do país ou habitantes. Essa forma de se referir a quem se destinava a sua Memória talvez pudesse indicar que englobasse também os escravos. O que verificamos é que o Deputado brasileiro não faz referência à escravidão em sua Memória; nela, o escravo está totalmente ausente. A explicação mais provável é que o escravo não era considerado integrante da sociedade pelo fato de ser uma propriedade de seu senhor; assim, não tem porque prever a sua instrução. Dessa forma, ao se reportar à necessidade de instruir os habitantes do país, Machado estaria se referindo à população livre.

Para Machado, a instrução não devia ser exclusividade do poder público, o qual devia favorecer a livre concorrência, conforme consta na seguinte passagem:

E como toda instrução pública não é exclusiva, a lei deve, nos diversos cursos que compreende este plano, aplaudir e favorecer os ensinos livres por mestres particulares; porque eles corrigem os vícios da instrução estabelecida, melhoram ou retificam sua imperfeição, mantêm pela concorrência o zelo e a atividade dos mestres, e submetem o poder público à censura dos homens iluminados, sem falar na maior massa de luzes que se dissemina pelos povos (MACHADO, 1945, p. 469).

Tal passagem encontra-se muito similar em Condorcet (2008, p. 115):

De fato, a instrução pública que se propõe aqui não é exclusiva; longe de impedir que outros mestres se estabeleçam para ensinar o

que ela não abarca, seja no interior dos lares, seja nas classes públicas, deve-se ao contrário, aplaudir esse ensino livre. Eles são, na verdade, o meio de corrigir os vícios da instrução estabelecida, de compensar sua imperfeição, de apoiar o zelo dos mestres pela concorrência, de submeter o poder público à censura da razão de homens esclarecidos.

É notável que se trate de quase uma cópia do que expõe Condorcet, ainda que o autor francês desenvolva o tema mais do que Machado o faz. A afirmação de Condorcet está inserida na discussão da necessidade ou não do estudo aprofundado do latim e do grego no terceiro grau de instrução. Por considerar que esse conhecimento mais extenso é necessário aos sábios e para quem deseja exercer certas profissões, e nesse grau de instrução era exigido um conhecimento geral de tais línguas; assim, os que quisessem aprofundá-lo deveriam buscar fora da escola pública.

Condorcet não defendia a exclusividade da instrução para a escola pública. O pensador queria a livre concorrência para corrigi-la, para complementá-la e para colocá-la sob vigilância, pois, ao “opor uma outra instrução àquela que é estabelecida, de acrescentar a ela o que poderia faltar, é ao mesmo tempo um recurso contra os erros que podem se introduzir nessa instituição e uma espécie de censura sempre presente” (CONDORCET, 2008, p. 153). Para o autor francês, essa era mais uma forma de dificultar a influência dos governantes na instrução financiada pelo Estado, ou seja, de inibir o uso da escola como aparelho ideológico de Estado:

Enfim, esse estabelecimento de um ensino mais livre, ao lado daquele dirigido pelo poder público, e as diferentes funções atribuídas às companhias científicas sobre as quais esse poder não exerce nenhuma autoridade, são meios para diminuir a influência dos que governam sobre a instrução, substituindo-a pela influência da opinião independente de homens esclarecidos (CONDORCET, 2008, p. 152).

Ao defender a livre concorrência, Condorcet não segue no mesmo sentido de Smith (1996) e Say (1983), os quais desqualificam a escola pública e caracterizam o professor pago pelo Estado como desleixado, enquanto o professor privado é considerado melhor devido ao êxito de seu trabalho depender de suas qualidades. O autor francês via com ressalva a livre concorrência entre os

professores, pois essa podia levá-los a se preocupar mais em agradar aos pais dos alunos do que em instruí-los. A livre concorrência poderia favorecer os professores que tiverem “o talento da palavra, em prejuízo dos que têm a filosofia e o talento da instrução, e encorajareis nos mestres tão somente o charlatanismo fácil, próprio para seduzir os pais que devem decidir sobre a escolha” (CONDORCET, 2008, p. 149).

A primeira instrução seria cursada em três anos, iniciando aos nove anos de idade e terminando aos doze. Nas *Cinco memórias* de Condorcet (2008), consta que essa instrução comum duraria quatro anos – dos nove aos treze anos de idade. O autor brasileiro justifica esse intervalo menor por considerar que, nos países de clima quente, a criança se desenvolve física e intelectualmente mais cedo.

A questão do tempo disponível para se instruir também consta para justificar a idade inicial e final dos estudos. Para Machado, a idade de nove a doze anos seria a ideal para receber esses primeiros estudos, pois “o menino não é ainda preciso ao serviço de sua família, e em que os filhos dos pobres podem, sem algum prejuízo, consagrar diariamente algumas horas ao estudo” (MACHADO, 1945, p. 469). Esse pressuposto era o mesmo de Condorcet, que considerava que o primeiro grau poderia durar “até os treze, idade antes da qual elas ainda não são de grande utilidade para os pais, de sorte que os mais pobres, sem se prejudicar, poderiam deixar seus filhos consagrarem algumas horas por dia ao estudo” (CONDORCET, 2008, p. 72).

Machado almejava criar uma escola comum em cada Vila. Por escola se compreende uma sala grande que seja possível reparti-la em três classes, sendo que cada classe representa um dos três anos que compõe o ensino comum. Tal sala seria fornecida pelo Estado. Cada uma dessas três classes receberia uma lição por dia, e “a totalidade da lição será dada pelo professor, suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento, que para esse fim ele houver de escolher” (MACHADO, 1945, p. 470). Salientamos, nessa passagem, o indicativo da possibilidade do Deputado brasileiro estar se referindo ao Método de Lancaster, assunto que será tratado posteriormente.

Além disso, Machado demonstra-se favorável ao uso de um único professor ao longo dos três anos do primeiro grau, pois um professor apenas, auxiliado por alunos mais adiantados, teria a vantagem de formar futuros professores pela prática, além de que “eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade

de instrução e unidade de caráter” (MACHADO, 1945, p. 470). A defesa de um professor acompanhar a mesma turma durante todo o primeiro grau também é um pressuposto de Condorcet (2008, p. 74), que considera vantajoso ao aprendizado do aluno não trocar de professor.

O Deputado brasileiro não especificou o tempo de duração da aula, “porque esta só deve ser conhecida pela experiência do mestre no exercício de suas funções, e aprovada pelo Diretor dos Estudos com conhecimento de causa” (MACHADO, 1945, p. 470). Apesar de ser necessário que o Diretor de Estudos aprove a decisão do professor, essa liberdade ofertada a ele não deixa de ser significativa se levarmos em conta que as legislações educacionais em vigor por todo o período analisado restringem e muito a iniciativa do docente.

No quarto capítulo, o autor passa a especificar os conteúdos do primeiro ano. A primeira questão é que ler e escrever deveriam ser aprendidos simultaneamente, “o que lhe economiza tempo e tédio” (MACHADO, 1945, p. 470). O autor considera que o ato de escrever as letras que o aluno está aprendendo com a leitura deixaria o ensino mais divertido, gerando um maior interesse no aprendizado. Esse é um princípio que está nas *Cinco memórias* de Condorcet (2008, p. 74), o qual considera que, ao ensinar os dois conhecimentos, “o mestre pouparia às crianças tanto o tempo quanto o tédio. A ação de imitar as letras à medida que se lhes ensina a conhecê-las as divertiria e assim elas memorizariam suas formas mais facilmente”.

Para Machado, é necessário levar em conta a capacidade de análise do aluno a fim de “não ocupá-lo na leitura de coisas superior a sua compreensão” (MACHADO, 1945, p. 470). Para isso, o aluno devia ter à sua disposição um livro elaborado para o fim específico do aprendizado escolar:

O livro do primeiro ano do primeiro grau deve conter palavras isoladas e sem nexos entre elas, ou frases simples, proporcionadas a sua capacidade e que expressem alguns destes juízos, que ele costuma diariamente formar, ou então algumas observações sobre objetos que habitualmente vê, de feição que nelas descubra a expressão de suas próprias ideias, o que seria para ele um exercício encantador: nesta ocasião pode o mestre explicar algumas das primeiras noções da gramática de nossa língua (MACHADO, 1945, p. 470).

Nesse caso, o que vemos é a intenção de encantar o aluno, de aguçar a sua vontade de aprender enquanto identifica nas palavras e frases a representação escrita das ideias que possui, demonstrando a ele a importância do aprendizado para a vida. Esse livro também conteria curtas histórias morais que mostrassem a justiça e o dever como regra para todos os atos na vida. Deveria também florescer sentimentos de compaixão pelas pessoas e animais. Neste caso, o autor defende que não deveríamos acostumar o aluno com o sofrimento dos animais, com base na seguinte justificativa:

Se acostumarmos o menino a presenciar com indiferença os males dos animais, enfraquecemos, ou embotamos nele os princípios retidos de sua moralidade, e sem os quais não há no homem, mais que um cálculo de interesse, ou uma fria combinação da razão, ou então geramos nele este hábito de dureza, predisponente à ferocidade, e quase sempre pretexto especioso para todo o proceder tirânico (MACHADO, 1945, p. 471).

Esse princípio encontra-se igualmente na obra do pensador francês. Segundo Condorcet (2008, p. 76), “a piedade para com os animais tem o mesmo princípio da piedade para com os homens” e um ser insensível com a dor dos animais seria indiferente com o sofrimento dos seres humanos.

Na proposta de livro para o primeiro ano do primeiro grau, consta também a descrição de plantas e animais mais úteis ao homem, priorizando os quais o aluno estivesse habituado a ver. Assim, temos a escola inserida na realidade do aluno, sendo útil para a vida. O último conteúdo desse primeiro livro seria “a exposição do sistema da numeração, com os caracteres que designam os números e o método de com eles representar todos, escrevendo em cifras qualquer número exprimindo por palavras e inversamente” (MACHADO, 1945, p. 471).

Portanto, através da exposição de quais conhecimentos deveriam compor o livro do primeiro ano de instrução, podemos identificar que os conteúdos previstos para esse ano seriam ler, escrever, ensinamentos morais, descrição de animais e vegetais, e os numerais.

No quinto capítulo, Machado analisa os estudos do segundo ano. O livro de leitura continua com a formação moral, em que o professor não deve dar ideias prontas, mas “ter por fim despertar as ideias morais e excitar o menino a que as forme” (MACHADO, 1945, p. 472). Podemos ver que há um ideal de não imposição

de conhecimento, permitindo que o aluno construa os seus princípios morais. Ao professor, caberia tão somente mostrar o caminho a alcançá-lo.

Não nos interessa discutir os limites dessa construção do conhecimento, ou se o professor ao mostrar o caminho já não está impondo uma determinada concepção moral. O que devemos reconhecer é que há uma diferença entre essa forma de conceber a instrução, ao colocar o aluno como participante ativo do processo pedagógico, no lugar do método tradicional que compreende o aluno como passivo no ensino, transmitindo o conhecimento pronto ao discente.

Na continuidade dos conteúdos previstos para o ano de estudo em questão, o livro designado deveria conter descrições mais detalhadas dos animais e vegetais, suas utilidades e como produzi-los, além do estudo das máquinas a que o aluno poderia ter acesso nos diferentes afazeres da vida (MACHADO, 1945).

O último assunto do livro do segundo ano trataria das quatro regras simples de aritmética, consideradas a base de todas as questões que se podem propor sobre os números. Haveria também que ensinar as primeiras noções de geometria, principalmente o que fosse de utilidade para medir terrenos. Nesse aspecto, vale ressaltar que Machado defendia que não bastava ensinar somente regras; o professor devia propor problemas a serem resolvidos. Além disso, o aluno devia “traçar figuras, já a mão, já com o compasso e régua” (MACHADO, 1945, p. 473).

Portanto, os conteúdos previstos para o segundo ano abrangiam princípios morais, conhecimentos sobre máquinas, vegetais e animais, as quatro operações aritméticas e primeiras noções de geometria.

O estudo do terceiro ano (capítulo VI) iniciaria pela “explicação dos princípios morais, que diretamente se lhe devem apresentar, e de um código moral suficiente para a conduta da vida” (MACHADO, 1945, p. 473). Vale destacar que nos dois primeiros anos seriam apresentadas histórias morais para despertar a moralidade, mas no último ano do primeiro grau se devia apresentar um código moral composto de regras a serem seguidas no convívio social.

Apesar de Machado pretender que o aluno forme as ideias morais, ao estabelecer que exista um código de regras morais que devem ser seguidas, essa possibilidade parece ficar prejudicada. O autor não especifica como seria possível seguir regras morais e manter a liberdade para construí-las. Considerando que as regras morais de convivência social são elaboradas pela própria sociedade a que

elas se direcionam e que os pressupostos que se sobressaem são os que estão vinculados com os interesses da classe dominante, a que possui as ideias dominantes, podemos afirmar que, no Brasil de nosso período de análise, essa liberdade não se fazia possível e as ideias morais que seriam difundidas nesse código moral estariam vinculadas com o ideal de submissão. Tal afirmação será confirmada no próximo capítulo.

Machado, seguindo os pressupostos de Condorcet, afasta qualquer ligação dos princípios religiosos ao ensino da moral: “não incluo no pequeno código de moral as opiniões religiosas do nosso culto por competirem aos pais e curas d'almas; e com toda justiça semelhantes opiniões devem ficar a cargo deles” (MACHADO, 1945, p. 473). Assim, temos a concepção de escola e de moral laica, compreendida como ausência dos ensinamentos religiosos no espaço escolar público.

Os outros conteúdos do terceiro ano seriam: o estudo da Constituição e dos poderes políticos do país, o resumo da história natural do Brasil e sua aplicação à agricultura e as artes mais comuns, além do aperfeiçoamento dos métodos de “agrimensura, o que os fortifica no hábito da aritmética e geometria; finalmente, a exposição elementar de alguns princípios da física e a explicação dos efeitos das máquinas mais simples e de mais uso” (MACHADO, 1945, p. 473).

Para Machado (MACHADO, 1945, p. 474), esse primeiro grau de instrução preenchia “o primeiro fim da educação, que consiste em desenvolver e aperfeiçoar as faculdades naturais do homem”, além de habilitar os alunos para os estudos mais prolongados. Observamos também que o autor busca compor o ensino de conhecimentos que tenham relação com a realidade do aluno e aplicação na vida, concepção que está em Condorcet. O autor francês considera que o primeiro objetivo da educação deve ser “desenvolver, fortalecer e aperfeiçoar as faculdades naturais” do aluno; assim escolheu, “para exercer tais faculdades, assuntos que terão, pelo resto de sua vida, uma utilidade diária” (CONDORCET, 2008, p. 96). O autor também destaca a necessidade dos conteúdos servirem de base a estudos mais prolongados. Verificamos que, para Machado e Condorcet, esse conteúdo básico habilitava o aluno a buscar na escola ou por si o conhecimento que lhe interessasse.

O capítulo VII da Memória do Deputado brasileiro trata especificamente do método a ser empregado no primeiro grau de ensino. No entanto, em nenhuma parte Machado faz referência ao Método de Lancaster o qual estava se implantando no Brasil, mesmo havendo Dom Pedro I, na Fala do Trono de 1823, feito alusão a tal método, afirmando que “conhecendo a vantagem do ensino mútuo, também fiz abrir uma escola pelo método lancasteriano” (FALAS DO TRONO, p. 35).

Ferronato (2006), utilizando-se da passagem da Memória de Machado, anteriormente citada, que prevê o uso de um só professor auxiliado por alunos mais adiantado e de uma grande sala repartida pelos três anos, afirma que o autor brasileiro está defendendo o uso do Método de Lancaster. Para Neves (2000), Machado não fez referencia nominal ao método que defendia, mas considera que na passagem que fez referência ao aluno auxiliar e na que proibiu o castigo físico no espaço escolar fica implícito ser o Método de Lancaster. Todavia, a autora evidencia em outra parte da Memória que há um afastamento dos pressupostos de Lancaster ao indicar que o professor não deveria teimar em fazer com que o aluno apreenda de memória. Diante do exposto, ela conclui que não há como afirmar que Machado estivesse defendendo o emprego do Método de Lancaster:

Dessa forma finaliza-se esta apresentação, observando que o estudo da Memória permite afirmar que: não se pode afirmar ou atribuir a este plano uma postura definidora em relação à opção pela implementação do método do Ensino Mutuo no Brasil, posto que, deste método, o que se encontra, na Memória, são indícios fragmentados. Parece que um conhecimento mais detalhado e específico do método de Lancaster ainda estava sendo elaborado pelos brasileiros ilustrados para que ele pudesse ser assumido, com maior determinação, no Plano de 1826, elaborado pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa em colaboração com Pereira Mello e Ferreira França (NEVES, 2000, p. 11).

Ademais, Neves (2000, p. 10) reconhece “que não resta dúvida quanto ao débito que Machado deve à obra de Condorcet”, mas questiona se este realmente é o autor seguido pelo Deputado brasileiro no que se refere aos seguintes temas:

Há que investigar, se, também é de Condorcet, a instrução de Martim que [...] o mestre não deve teimar, em que o menino aprenda muito de memória [...] (§ 4, Cap. IV), posto que isso nos afasta, e em muito, do procedimento fundamental do ideal pedagógico lancasteriano. No entanto, quando Martim Francisco registra a

preocupação com os castigos escolares, qual teoria pedagógica o sustenta? A de Condorcet, novamente? Sabe-se que não (NEVES, 2000, p. 11).

Para responder à pergunta se a negação do ensino pautado na memorização era um pressuposto de Condorcet, cotejaremos as passagens das Memórias que possibilitam uma resposta. O Deputado brasileiro alega:

Excuso finalmente acrescentar, que neste curso de três anos, o mestre não deve teimar em que o menino aprenda muito de memória; mas em que lhe dê conta da história ou descrição, que leu, ou do sentido das palavras que escreveu, e isto por muitas razões, porém a principal porque é mais útil, que o menino retenha ideias, do que repita palavras. Esta doutrina é aplicável a todo gênero de estudos (MACHADO, 1945, p. 472).

Segundo Condorcet (2008, p. 95):

Não exercitaremos as crianças a aprender muito de memória, mas faremos que relatem a história, a descrição que acabam de ler, o sentido da palavra que acabam de escrever, e por esse meio aprenderão a reter ideias, o que é melhor da que repetir palavras.

Desse modo, evidenciamos que Machado cita quase tal e qual o autor francês, o que deixa claro que estava seguindo Condorcet para defender a não centralidade na memorização no aprendizado escolar.

Em relação à negação dos castigos físicos no ensino das crianças, não se trata necessariamente de uma defesa do Método de Lancaster. Inclusive, Locke (2000, p. 137) já havia se posicionado contra os castigos e exposto a sua ação prejudicial: “as crianças mais castigadas raramente tornam os melhores homens”.

Ao comparar o capítulo VII da Memória de Machado com o item “Reflexos sobre o método de ensinar” das *Cinco memórias* de Condorcet, o que constatamos é que o Deputado brasileiro seguiu quase tal e qual a elaboração feita pelo autor francês, com exceção do parágrafo terceiro que foi acrescentado:

§ 3 Banindo deste plano os castigos, baniu-se o antigo sistema fradesco, e absurdo, que engelhava a atividade natural dos moços, que hebetava seus sentimentos morais, e acabava por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixaza; banindo-se deste plano toda a espécie de distinções, baniu-se a

ambição, este amor das dignidades, e prerrogativas pessoais e exclusive; banuiu-se a ambição extremada, este Deus cruel, que ainda não contente com um templo, e incensos, até aspira a ter vítimas, banuiu-se finalmente a avareza, esta ambição tranquila do ouro, que acaba produzindo todos os males, que atualmente contaminam e gangrenam o coração do corpo político (CONDORCET, 2008, p. 95).

Esse acréscimo indica que Machado complementou a obra do autor francês, mas continuou negando outros princípios fundamentais do Método de Lancaster, pois a valorização das honrarias e dos prêmios é a base do ensino mútuo.

Neves (2000) também evidencia a necessidade de se buscar a influência de outros teóricos na Memória de Machado e, inclusive, destaca que na escolha dos compêndios o Deputado brasileiro amparou-se nos livros produzidos na Alemanha e não na França de Condorcet. Em relação à indicação dos compêndios alemães presentes na Memória de Machado, o mesmo não foi encontrado em Condorcet, o qual exalta apenas a produção francesa. A influência alemã pode estar em Kant, pois, segundo Neves (2000, p. 11),

sabe-se que, por volta de 1814, Martim ensinava Filosofia, em especial, as doutrinas de Emmanuel Kant. Faz sentido supor que o conhecimento adquirido nas obras de Kant teria subsidiado a elaboração do projeto de educação para a mocidade? Que o corpus teórico construído na teoria Kantiana colaborou com a Memória?

Reconhecer a influência de Kant na escolha dos compêndios alemães é plausível. A suposição de Kant ter subsidiado Machado na elaboração do projeto de educação da mocidade é adequada, mas deve ser vista com ressalvas, pois, ao cotejar as duas Memórias, constatamos que o autor brasileiro segue quase tal e qual a organização elaborada por Condorcet. Por outro lado, não podemos esquecer, como foi mostrado anteriormente, que Kant influenciou o autor francês. Assim, perceber Kant na obra de Machado não exclui Condorcet.

Para finalizar a questão do Método defendido por Machado, podemos afirmar que os fragmentos são muitos tênues em referência à possibilidade de defesa do uso do Método de Lancaster, além de se encontrar mais negação ao Método do que a defesa de seu emprego nas escolas brasileiras. O que fica evidente ao comparar a Memória do Deputado brasileiro com a obra de Condorcet é que tanto os elementos que indicam proximidades quanto afastamentos do ensino

mútuo estavam presentes na obra do autor francês. Assim, temos condições de declarar de forma esclarecedora que o autor central para o pensamento de Machado é Condorcet, apesar de ser possível encontrar alguns complementos de outros teóricos.

A partir do capítulo VIII, Machado passa a tratar do segundo grau de instrução, o qual tem “por fim o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade” (MACHADO, 1945, p. 475). O tempo de estudo desse grau de ensino seria de seis anos; assim, ao terminar o segundo grau, o aluno estaria com a idade de dezoito anos. O autor previa para esse grau de ensino “cinco mestres e cinco salas decentes, subministradas pelo Estado, ou pelo menos três, se o tempo de cada aula o permitir” (MACHADO, 1945, p. 476). E, conforme previa para o primeiro grau de instrução, neste também seria dada uma lição por dia, durando o tempo que fosse “determinado pela experiência do mestre e aprovação do Diretor” (MACHADO, 1945, p. 476).

O autor considerava ainda que a diversidade de professores do segundo grau de instrução não possibilitaria manter a unidade de caráter e de instrução, mas não era tão necessária por já estar o aluno com o caráter quase formado pelos primeiros princípios morais desenvolvidos no primeiro grau de instrução, pelas primeiras luzes já adquirida e pela escolha de bons professores, os quais destruiriam em parte “a versatilidade natural dos moços” e serviriam de “tocha para a boa direção” (MACHADO, 1945, p. 476). Observamos o ideal Kantiano de domínio da natureza humana pela razão, sendo ela quem devia ditar a direção correta a seguir. Assim, temos a supremacia da razão humana sobre seus impulsos naturais.

Identificamos também uma confiança grande na força da escola e do professor como redentores dos seres humanos e indicadores do caminho certo a seguir. Nessa concepção, o espaço escolar configura-se como local para se estabelecer o controle das paixões e dos instintos, ou seja, o controle da natureza humana pelos princípios da razão.

No capítulo IX da sua Memória, Machado apresenta especificamente os conteúdos previstos para o segundo grau de instrução:

1º As noções fundamentais da gramática latina e seu estudo, juntando-se a ele o da língua francesa, no que pode despende-se dois anos; 2º, a metafísica, lógica e moral; 3º, as ciências físicas

fundadas na observação e experiência; 4º, as matemáticas e parte das ciências físicas, fundadas no cálculo; 5º, a história e a geografia, juntando-se a elas retórica, ou a arte de exprimir ideias (MACHADO, 1945, p. 476).

Já no capítulo X, Machado analisa cada um dos conteúdos previstos a esse grau de instrução. O autor considera o estudo da língua latina como de luxo, a qual não precisaria fazer parte de um plano de instrução geral, mas aceita que esse conteúdo esteja presente no segundo grau para melhor desenvolver e compreender os princípios de gramática que foram ensinados no primeiro grau, “contanto que a ela se junte estudo da francesa, língua geral e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos de seus sábios” (MACHADO, 1945, p. 477). Ressaltamos a valorização do francês como o idioma que estaria difundindo o conhecimento atualizado, princípio que está em Condorcet (2008, p. 184), pois “seus grandes escritores tornaram a língua francesa o idioma de todos os homens esclarecidos da Europa”.

Além disso, Machado mantém a sua defesa de que o ensino deve privilegiar os conteúdos que tenham relações com as necessidades da vida, considerando que “no ensino das ciências físicas devem preferir-se em primeiro lugar as partes mais úteis na economia doméstica e pública” (MACHADO, 1945, p. 477). Na matemática, o aluno deveria estudar os conhecimentos necessários para a compreensão “do uso e utilidade das máquinas, dos projetos de manufaturas, dos planos de canais, de feição que sendo mister possamos administrar os trabalhos públicos, sem nos abandonarmos a uma confiança cega nos homens das artes” (MACHADO, 1945, p. 477). Podemos evidenciar a intenção de colocar os sujeitos como ativos na sociedade, participando da administração dos serviços públicos. Assim, cumprir-se-ia uma das funções da instrução, que era tornar as pessoas esclarecidas para poderem ocupar os cargos públicos.

Ao negar a confiança cega nos homens das artes, está posto o ideal da instrução como libertadora, a qual tiraria os homens da ignorância e da dependência dos mais esclarecidos. Apesar de haver a necessidade de se recorrer a esses homens mais instruídos, o cidadão, tendo um conhecimento mínimo, poderia apelar a eles sem o receio de ser enganado. Esse é um pressuposto de Condorcet (2008), conforme mostrado anteriormente.

Ao se referir ao estudo da metafísica e da moral, Machado afirma estar seguindo os pressupostos de Condorcet, o qual considerava que havia a necessidade de se refazer a ciência do entendimento humano, pois esta estaria analisando imperfeitamente as faculdades intelectuais e morais do homem. O estudo do entendimento humano deveria se afastar da concepção que põem o interesse particular “e todas as paixões no trono da moral” (MACHADO, 1945, p. 477). Novamente temos o pressuposto kantiano do domínio da razão sobre os interesses particulares e os impulsos naturais.

Para o autor brasileiro, o estudo em questão deve estar pautado por uma “moral que considere o ser racional relativamente a si, aos outros e ao destino da humanidade” (MACHADO, 1945, p. 477). Assim, notamos a centralidade do domínio da razão, pois as três dimensões do estudo da moral partem da compreensão do ser humano como racional. Por outro lado, também está presente a concepção do sujeito ativo que participa na construção da sociedade em que vive e do futuro da humanidade.

De acordo com Machado, o estudo da moral deveria se relacionar com outros campos do conhecimento, como podemos ver na seguinte passagem:

Fora mesmo bom, que se ajustasse a este estudo os rudimentos da antropologia, pedagogia e jurisprudência, às teorias da virtude, prudência e sabedoria usual da vida, que resultam do tipo abstrato do dever, segundo as relações acidentais dos indivíduos e das sociedades (MACHADO, 1945, p. 478).

O capítulo XI trata dos compêndios e dos mestres. Os compêndios para o primeiro grau de instrução deveriam ser simples e compostos por “princípios de verdade geralmente reconhecida” (MACHADO, 1945, p. 479). Eles não poderiam trazer as novas descobertas. Os conteúdos presentes no primeiro grau de instrução abarcavam os conhecimentos que já estavam consolidados como “verdadeiros”.

Os compêndios seriam elaborados pelos professores desse grau de ensino ou por quem quisesse fazê-lo, mas “debaixo da vigilância e inspeção do Estado” (MACHADO, 1945, p. 479). Havia, também, a possibilidade de traduzirem livros das outras nações cultas, particularmente da Alemanha. No entanto, a escolha dos compêndios que seriam empregados na instrução primária ficaria a cargo da “corporação ou pessoas letradas e sábias, a quem o soberano haja de confiar iguais

exames” (MACHADO, 1945, p. 479). Apesar de apresentar que o Estado deveria vigiar e inspecionar a produção dos livros e o soberano ser quem deveria confiar a outros a escolha desses, podemos reconhecer que, se Machado não descentraliza o controle, pelo menos partilha parte do poder de escolha dos livros.

No segundo grau de instrução, Machado defende a liberdade dos professores na escolha dos compêndios, inclusive, podendo ensinar as novidades de cada ciência:

Como, porém, o segundo grau de instrução trata das ciências mais em particular, bem que ainda elementar, por isso, me parece justo, se deixe a cargo do mestre a escolha dos livros, porque quer ensinar fazendo-os, traduzindo-os, ou aproveitando os que há na nossa língua; desta maneira mantém-se nele uma atividade útil, atalhe um novo motivo de emulação, e se lhe concede a liberdade de comunicar aos seus discípulos as descobertas úteis e curiosas, que o progresso não interrompido das ciências pode oferecer (MACHADO, 1945, p. 479).

Desse modo, averiguamos que, enquanto no ensino primário haveria um maior controle por parte do Estado na escolha dos compêndios, no segundo grau os professores teriam total liberdade.

Em relação à seleção de professores, esta se daria inicialmente por concurso público, e o Diretor de Estudos escolheria três nomes para que o soberano nomeasse um. Porém, a partir do momento em que se instituísem as Sociedades Literárias, estas que indicariam os três mestres para a cadeira, o Diretor escolheria um e o Soberano aprová-lo-ia. Dessa forma, o autor cria que a escolha seria mais imparcial, “além de que não pode tão facilmente insinuar-se a intriga em dois juízes separados e independentes” (MACHADO, 1945, p. 480). Uma vez mais, verificamos a preocupação em compartilhar o poder de escolha para evitar o apadrinhamento. Ou seja, temos a presença da concepção de Condorcet, que defende a supremacia do talento sobre o favorecimento.

A escolha dos três nomes pelas sociedades literárias não seria mais por exame público, mas feita entre os homens que a opinião pública reconhece como merecedores, pela diversidade de qualidades exigidas para ser professor e que se reconhecia estarem presentes nesses sujeitos. O exame público apenas poderia “decidir de uma qualidade, mas nunca do todo das qualidades diversas, que se requerem num mestre” (MACHADO, 1945, p. 480).

Para o autor, as qualidades exigidas para o professor eram: “além das luzes precisas, [...] um caráter doce e firme, paciente e zeloso, bom e dotado de dignidade; um espírito exato e vivo, flexível e metódico” (MACHADO, 1945, p. 480). Tais exigências quanto aos professores se aproximam muito do que apresenta Condorcet (2008, p. 119), que exige “doçura e firmeza de caráter, paciência e zelo, simplicidade nos costumes e uma espécie de dignidade. [...] espírito de exatidão e de fineza, flexibilidade e método”.

Machado defende que o mestre não deveria se ocupar de nenhum outro serviço, por ser a docência contínua e permanente. Além disso, cumpre destacar que o autor é contra os professores formarem associações:

Cada um deve viver separado porque este é só o meio de entreter uma emulação, que não degenere em intrigas, ou ambição, de obviar todas as espécie de rotina e fazer, com que a instrução instituída para o bem dos discípulos e utilidade da pátria, se não regule pelo interesse dos mestres (MACHADO, 1945, p. 480).

Nesse ponto, ressaltamos o receio da força dos mestres em se unirem e formarem uma categoria de trabalhadores que pudessem passar a defender os seus próprios interesses. Esse é um pressuposto que também se encontra em Condorcet (2008).

Outro fator notável é que Machado defende que a carreira de professor deveria durar 20 anos, podendo se prolongar se o professor quisesse. Ao completar esse tempo, o professor seria jubilado com o ordenado inteiro. Se o professor morresse, sua esposa e filhos receberiam uma pensão proporcional ao tempo que lecionou. Para ser praticável a jubilação dos professores e a pensão aos familiares, sem onerar no futuro o Estado, o autor previa a criação de “montes pios” (MACHADO, 1945, p. 480).

O ordenado dos professores do primeiro grau, localizados no interior, seria de 250\$000 réis anuais, os da cidade e da Marinha de 300\$000 réis anuais e os do segundo grau de 400\$000 réis anuais, “enquanto não fosse possível igualá-los todos” (MACHADO, 1945, p. 481). Observamos que o Deputado brasileiro tinha por objetivo equiparar os ordenados dos professores do primeiro e segundo grau independentemente da localização. Machado previa também a compra gradual “das máquinas mais simples e úteis, de livros e outros objetos naturais, visto ser mister o

estabelecimento de um museu, gabinete e biblioteca para o uso de mestres e discípulos” (MACHADO, 1945, p. 481).

O último capítulo (XII) da Memória de Machado trata da necessidade de um Diretor dos Estudos, o qual deveria ser “versado em todas as matérias que fazem objeto desse plano” e que tivesse a seu cuidado “a direção e manutenção do equilíbrio de todas as suas partes” (MACHADO, 1945, p. 482). Em um primeiro momento, é o Soberano quem escolhe o Diretor de Estudos; no entanto, quando se criassem as Sociedades Literárias, estas deveriam propor três homens e o Soberano escolheria e aprovaria um. Apesar de ser em última instância o Soberano quem escolhia o Diretor, vale notar a intenção de Machado de o controle total não ser do Soberano. Na proposta de Machado, verificamos uma divisão do poder de escolha do Diretor que busca atenuar o domínio do Soberano.

Finalizada a análise das partes que compõem a Memória de Machado, procederemos a uma síntese, destacando os temas relacionados com a presente tese. Ao analisá-la, observamos que o autor brasileiro não só seguiu as ideias básicas do autor francês, mas também em grande parte fez cópias das *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de Condorcet (2008).

Ao reconhecer que Machado segue Condorcet, estamos afirmando que a sua compreensão de escola pública é de uma instituição financiada pelo Estado, mas não controlada por ele, existindo vários segmentos que compartilham o seu controle. Em consonância, temos a defesa da instrução e da moral laica entendida como ausência do ensino religioso no espaço escolar público, o aluno ativo no processo pedagógico e sujeitos participativos na construção da sociedade em que vivem, inclusive, ocupando cargos públicos.

Apesar de reconhecer que na Memória de Machado vários sujeitos participariam na construção da escola pública, nela encontra-se uma maior participação do Soberano do que na obra de Condorcet. A liberdade da escola em relação ao Estado é reduzida no caso brasileiro, se comparado com o que pleiteava Condorcet nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*.

Constatamos também que Machado era defensor da liberdade de consciência, onde o sujeito esclarecido não seria dependente em suas ações e pensamento a nenhuma instituição ou pessoa. O conhecimento disposto na escola

devia possibilitar ao aluno não seguir cegamente aos homens mais instruídos e lhe proteger dos enganadores.

Outra característica de Machado é que a escola devia possibilitar ao aluno dominar a sua natureza humana através do uso da razão, ou seja, é o princípio Kantiano de domínio da razão sobre os impulsos naturais, o qual também se encontra em Condorcet.

Além do mais, a escola devia privilegiar os conteúdos que tivessem relação com a realidade do aluno, os quais fossem úteis para a vida. O conhecimento adquirido em cada grau de ensino devia habilitar o aluno a dar continuidade no estudo no grau subsequente ou a buscar por si nos assuntos que lhe interessasse, mesmo fora do ensino escolarizado.

Para finalizar, podemos afirmar que Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado está em conformidade com os pressupostos de Condorcet, o que confirma parte da primeira premissa do problema da presente tese. Agora, falta verificar se Januário da Cunha Barbosa também o segue.

3.2 O projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa (1826)

Antes de iniciar a análise do projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa – como ficou conhecido o projeto de lei sobre a instrução pública do Império do Brasil, apresentado à Assembleia Geral Legislativa do Brasil, na sessão de 16 de junho de 1826, e assinado por Januário, José Carlos Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França – apresentaremos alguns dados biográficos do referido Deputado Geral.

Januário da Cunha Barbosa nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 10 de julho de 1780. Em 1803, foi ordenado Presbítero secular e “dedicou-se ao púlpito, adquirindo reputação tal que em 1808 era cavaleiro da Ordem de Cristo, pregador da capela real e lente substituto de filosofia, de que passou a catedrático em 1814” (TAMBARA, 2003 , p. 34). Barbosa também foi um dos obreiros da independência do Brasil em relação a Portugal.

Em 07 de dezembro de 1822, é preso e recolhido à Fortaleza de Santa Cruz, sendo deportado para a Europa por influência do Ministro José Bonifácio. Em 1823,

é absolvido do processo que havia sido instaurado e retorna do exílio. Em 04 de abril de 1824, “é nomeado, por D. Pedro I, 1º oficial da Ordem do Cruzeiro e, no dia 25, Cônego da Capela Imperial” (CASAGRANDE, 2006, p. 74). Na eleição para Deputado Geral, para a legislatura de 1826 a 1829, é eleito pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, optando pela primeira.

Além disso, ocupou o cargo de Diretor da Tipografia Nacional de 18 de dezembro de 1830 a 03 de outubro de 1834. Em 21 de outubro de 1839, juntamente com o General Raymundo José da Cunha Mattos, fundou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo o seu secretário perpétuo. Barbosa também dirigiu a Revista do Instituto e foi “Diretor da Biblioteca Nacional, por nomeação efetuada pelo decreto de 05 de setembro de 1844; exerceu tais funções até sua morte, em 22 de fevereiro de 1846” (CASAGRANDE, 2006, p. 74).

Apresentados os dados biográficos de Januário da Cunha Barbosa, iniciaremos a análise do seu projeto de lei sobre instrução pública, exposto na sessão de 16 de junho de 1826, na Câmara dos Deputados, pelo referido Deputado Geral. Tal projeto está publicado nos *Annaes do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Senhores Deputados* (1826).

Na análise, buscaremos confirmar a sua aproximação com Condorcet, pois Casagrande (2006, p. 73) tem a “convicção de que o projeto do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, de Condorcet, fora o caminho escolhido por Januário da Cunha Barbosa para elaborar o plano brasileiro de instrução pública”. Podemos evidenciar que, enquanto Machado segue as *Cinco memórias sobre instrução pública* de Condorcet, Barbosa segue o relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, apresentado à Assembleia Nacional Francesa, em 20 e 21 de abril de 1792.

O projeto do Deputado Geral Januário da Cunha Barbosa está dividido em sete títulos, com as seguintes denominações: Título I - Divisão da instrução pública; Título II - Das escolas de primeiro grau ou pedagogias; Título III - Das escolas de segundo grau ou liceus; Título IV - Das escolas de terceiro grau ou ginásios; Título V - Das escolas de quarto grau ou academias; Título VI - Da direção e inspeção das escolas públicas; e Título VII - Do Instituto Imperial do Brasil, sua organização, deveres e administração.

A instrução pública foi dividida em quatro graus denominados pedagogias, liceus, ginásios e academias. Podemos observar que, enquanto no projeto de Condorcet a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes é considerada como um grau de instrução, Januário apresenta o Instituto Imperial do Brasil em separado, não sendo considerado como um grau de ensino.

O primeiro grau de instrução ou pedagogias abarca os conhecimentos “que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado ou profissão” (Título I, Art. 2º). No título II, os artigos 1º e 2º especificam os conteúdos previstos para esse grau de ensino:

Art. 1º Nestas escolas se compreenderão: a arte de ler e escrever, os princípios e regras fundamentais de aritmética, e os conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos.

Art. 2º As doutrinas que devem constituir o objeto destas escolas, serão divididas em três classes, cada uma das quais contenha os conhecimentos que qualquer menino de talento medíocre possa bem compreender no espaço de um ano (BARBOSA, 1826, p. 151).

Por considerar que esse grau de ensino era necessário a todos, avaliamos que há indicativo de que esse grau deveria ser universalizado. A referência somente aos meninos sugere que estivesse excluindo as meninas, mas isso não é verdade, pois no artigo 6º consta que as meninas seriam igualmente admitidas com os meninos nas escolas do primeiro grau; a sua instrução seria a mesma e simultânea.

Como o primeiro grau era dividido em três classes, cada uma cursada em um ano, o mesmo duraria três anos, período também previsto na memória de Machado. Na primeira classe, o aluno aprenderia “os elementos da arte de ler e escrever, os primeiros princípios sentimentais da moral, e o conhecimento dos números e da numeração decimal” (Art. 3º). Na segunda classe, continuaria o ensino de ler, escrever e contar, começaria o ensino de física e se adiantaria “a instrução moral desenvolvendo os princípios sentimentais, e dando-se convenientes noções das virtudes naturais e sociais” (Art. 4º).

Na terceira classe, prosseguiria o ensino da escrita, da prática de operações aritméticas e da física. Iniciaria o estudo da geometria, da agrimensura e da mecânica pelos seus princípios mais simples, além de “completar-se a instrução moral, reduzindo-se esta ciência a princípios e máximas gerais, fáceis de

conservarem-se na memória” (Art. 5º). Para esse grau de ensino, seriam confeccionados compêndios específicos; no entanto, enquanto esses não ficassem prontos, estaria “suspensa a doutrina na 3º classe, continuando-se nela a prática de ler, escreve e contar” (Art. 8º) (BARBOSA, 1826, p. 151).

Salientamos que, com a suspensão dos conteúdos da terceira classe, o ensino do primeiro grau ficou constituído por ler, escrever, contar, moral e os primeiros princípios de física. Observamos ainda que ao se referir ao estudo da moral não constam os princípios religiosos, o que indica a defesa da moral laica.

Apesar de reconhecer que é Condorcet o autor que constitui a base do projeto de Januário, cumpre destacar que não é nele que se encontra a defesa da geometria e da mecânica como conhecimentos que devem fazer parte do ensino primário, mas em Adam Smith²¹ (1996). Este considerava que mesmo as pessoas comuns deveriam adquirir um ensino mínimo, compreendido em ler, escrever e contar; que, acrescida dos “rudimentos da geometria e da mecânica, a educação literária dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível” (SMITH, 1996, p. 247). Smith considerava ser difícil haver uma profissão que não use os princípios da geometria e da mecânica.

Os professores deveriam “aproximar-se o mais possível do Método de Lancaster”, utilizando os alunos mais adiantados no auxílio do professor para ensinar os demais discípulos (Art. 9º). O artigo 10º previa que em cada capital de Província se criasse uma escola Lancastrina que habilitasse os professores no referido método para propagá-lo “por todo o Império” (Art. 10º) (BARBOSA, 1826, p. 151). Assim, observamos que Januário é explicitamente um defensor do Método de Lancaster, o qual deveria ser usado em todo o Brasil.

O artigo 11º previa que “regulamentos particulares a este grau” marcariam “as horas de ensino, direção e economia das aulas” (BARBOSA, 1826, p. 151). Assim, enquanto em sua Memória, Machado deixava a cargo dos professores os horários de funcionamento das escolas, no projeto de Januário, o professor seria mais regulado pela lei.

O título III, que trata das escolas secundárias ou liceus, em seu artigo 1º, apresenta que essas escolas ensinariam os conhecimentos das ciências morais e econômicas. Conforme consta no artigo 3º, título I, essas escolas se destinavam aos

²¹ Sobre a concepção educacional de Adam Smith ver Santana (2007).

agricultores, aos artistas e aos comerciantes, o que indica que esse grau de ensino não seria universalizado. Verificamos também que o seu objetivo não era somente habilitar os alunos nessas profissões, mas dar ainda uma formação moral.

O segundo grau duraria três anos, sendo que no primeiro se ensinariam os conhecimentos gerais dos três reinos da natureza, “insistindo-se particularmente no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais de maior utilidade nos usos da vida” (Art. 3º) (BARBOSA, 1826, p. 151). Também se dariam as convenientes ideias de químicas e sua aplicação às artes. Esse grau se completaria com estudos elementares de agricultura. Notamos que, ao se referir aos três reinos da natureza, a valorização da compreensão dos terrenos e dos produtos naturais de maior utilidade, está posto o objetivo de conhecer as potencialidades naturais do Brasil, inclusive, as riquezas minerais.

Ressaltamos que a concepção referida acima já estava posta no Seminário de Olinda, criado por Azeredo Coutinho e inaugurado em 1800, que tinha por objetivo formar padres que fossem também instruídos nas ciências naturais. Como consta no seu estatuto, o Seminário se propunha ser formador “não só de um bom e verdadeiro Ministro da Igreja; mas também de um bom cidadão e de um indagador da natureza” (ALVES, 1993, p. 135). Segundo Saviani (2008), Azeredo Coutinho considerava que os produtos da natureza se encontram nos locais inóspitos, onde o filósofo naturalista, capacitado para pesquisá-los, raramente iria; as informações na maioria das vezes eram fornecidas pelo homem rude do local, o qual só transmitia o visível. Portanto, “para se ter a pessoa adequada à descoberta dos tesouros da natureza, seria preciso que o habitante das brenhas e dos sertões fosse filósofo ou que o filósofo habitasse as brenhas e os sertões” (SAVIANI, 2008, p. 112). Assim, o padre formado com esses conhecimentos, o qual normalmente ia a locais diversos em busca de seus fiéis, seria a pessoa adequada a cumprir essa função, pois teria a oportunidade de analisar os produtos da natureza em vários lugares e em todas as estações do ano.

Enquanto Azeredo Coutinho tem por objetivo formar padres habilitados a conhecer as potencialidades naturais do Brasil, o projeto de Barbosa busca formar os alunos do segundo grau com tais capacidades. Para o segundo ano, consta o ensino elementar de álgebra, trigonometria, mecânica e física (Artigo 4º). No terceiro ano, como mostra o artigo 5º, a instrução dos alunos iniciava pelas noções mais

importantes de economia política e de comércio em geral, continuava pela exposição dos princípios fundamentais de moral e terminava com elementos brevíssimos de direito natural.

As escolas de segundo grau seriam compostas de dois mestres e estabelecidas nas cidades e grandes vilas cabeças de comarcas. O artigo 7º previa que, nas povoações e freguesia que contivessem populações escolares suficientes, abrir-se-ia uma escola, e tantas quantas fossem necessárias nas cidades e grandes vilas, sendo os locais e quantidade determinados pelos conselhos provinciais.

O projeto de Barbosa previa as escolas subsidiárias, onde se faria um estudo aprofundado dos conteúdos do segundo grau. Nelas, o aluno poderia ampliar o conhecimento na ciência que lhe interessasse. De acordo com o artigo 7º:

As escolas subsidiárias serão destinadas a um curso mais completo de todas as ciências e suas aplicações às artes, e será seu fim não somente dar uma instrução mais sólida a todos os indivíduos que se acharem em circunstâncias de poderem, em benefício de sua própria fortuna, aplicar mais tempo a sua instrução, mas também dar um mais amplo desenvolvimento aos talentos não ordinários. Nelas se ensinará, portanto, a história natural, a física, a química, a agricultura, as matemáticas puras e mistas, a moral, a economia política e o desenho. Todo este corpo de doutrinas será dividido em diversas classes ou cursos distintos que os discípulos poderão seguir separada ou cumulativamente segundo a sua vontade e extensão de seus talentos (BARBOSA, 1826, p. 152).

Esses conteúdos foram unidos em quatro grupos, formando o curso de ciências naturais, curso de ciências exatas, as cadeiras de estereotomia e de desenho, e as cadeiras de moral e de economia política.

Através da análise dos artigos referentes a cada curso ou cadeira, observamos que o objetivo é difundir o conhecimento que tenha relação com as necessidades brasileiras e com aplicação prática na vida, conforme constatamos quando Barbosa se refere ao curso das ciências exatas: “o fim principal neste grau de instrução é a aplicação das matemáticas ao conhecimento das máquinas de uso mais comum na agricultura e nas artes chamadas mecânicas” (Art. 10º) (BARBOSA, 1826, p. 152).

Ao tratar do curso das ciências naturais, identificamos novamente a valorização do conhecimento que busca capacitar o aluno a conhecer e utilizar as potencialidades naturais brasileiras, pois nesse curso se estudaria a mineralogia, a

química, a geognosia, a zoologia, a botânica, a agricultura, a economia rural e a veterinária (Art. 9º). No estudo da moral, observamos a ausência dos pressupostos religiosos, prevendo ensinar “os princípios de ideologia, lógica e os da moral racional, inclusas, as primeiras ideias de direito natural” (Art. 12) (BARBOSA, 1826, p. 152).

As escolas que ministrariam tais cursos seriam estabelecidas nas cidades ou grandes vilas em que a população e a localidade apresentassem possibilidades de obter vantagens com elas. O ensino seria gratuito somente aos seis alunos “mais hábeis” que houvessem terminado “os estudos do segundo grau de instrução pública comum nas escolas da respectiva Província” (Art. 8º). Os demais alunos pagariam matrículas cujos valores seriam determinados pelos estatutos de tais escolas. O projeto de Barbosa também previa a criação, na capital do Império Brasileiro, de “uma academia de belas-artes” (Art. 12) (BARBOSA, 1826, p. 152).

Essa divisão do segundo grau com uma instrução comum e posteriormente completada com cursos específicos, segundo o interesse do aluno, também se encontra em Condorcet²² (2008, p. 98):

Em consequência, todos os alunos receberão uma instrução comum suficiente para cada um e ao alcance daqueles que têm uma inteligência comum, enquanto aqueles cujas disposições são mais felizes encontrarão nos cursos particulares uma instrução proporcional às suas faculdades e apropriada a seus gostos.

Apesar de reconhecer que o projeto de Barbosa está pautado em Condorcet, ao cotejá-lo com as obras do autor francês, observamos que o Deputado brasileiro atualizou-o conforme os interesses de construção da nova nação, na busca de conhecer suas potencialidades para desenvolver a econômica do Brasil.

O título IV trata das escolas do terceiro grau ou ginásios. Estas seriam estabelecidas uma em cada capital de Província e as suas cadeiras poderiam ser criadas separadamente onde fosse conveniente. Os conteúdos previstos eram:

Art. 1º Nas escolas de terceiro grau compreendem-se: a análise completa das faculdades e operações do entendimento; a gramática

²² Podemos evidenciar que a obra em referência é a *Cinco memórias sobre a instrução públicas* e não o Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional francesa em 20 e 21 de abril de 1792.

geral ou arte de falar; a retórica ou arte de escrever; o estudo das línguas mortas e os das vivas; o conhecimento dos diversos modos da sua escritura, ou seja, em diplomas ou em moedas e inscrições lapidares; a hermenêutica ou arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos; e finalmente a geografia antiga e moderna, a cronologia e a história filosófica, tanto civil como literária. Art. 2º Para o ensino de todas estas matérias haverá, geralmente falando, para cada escola de terceiro grau ou ginásio, doze mestres; dois para o ensino de filosofia especulativa; dois para o da história civil, cronologia e geografia; um para a história literária; um para a hermenêutica, diplomacia e numismática; e seis para as línguas latina, grega, francesa, inglesa, italiana e alemã (BARBOSA, 1826, p. 152).

Apesar de prever todas essas cadeiras, inicialmente seriam criadas somente “filosofia especulativa, geografia e história civil e línguas latina e francesa, reservando-se as outras para melhor tempo” (Art. 3º) (BARBOSA, 1826, p. 152). Constatamos a valorização do francês, o idioma de Condorcet, autor que constitui a base do projeto de Barbosa.

Um dos professores de filosofia especulativa ficaria encarregado da cadeira denominada de filosofia racional e moral, que compreende o ensino da “ideologia ou análise completa das faculdades e operações do entendimento; a lógica ou a arte de pensar e raciocinar; a cosmologia e os princípios de moral” (Art. 4º) (BARBOSA, 1826, p. 152). Podemos notar que o ensino da moral encontra-se atrelado à racionalidade e, como o artigo não faz indicação à religião, tudo indica ser uma moral laica. A única vez que a moral e a religião aparecem juntas é ao tratar da história dos povos antigos, no artigo 7º:

O professor de história civil e cronológica, depois de dar uma noção abreviada das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos, passará a expor os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história e cronologia tenha menos em vista o conhecimento dos indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações, e fixar épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraça dos povos (BARBOSA, 1826, p. 152).

Podemos supor que, para o autor, a separação da moral da religião é característica da sociedade moderna, não havendo tal separação nas sociedades antigas. Assim, para analisar esses povos, era preciso considerar ambas

relacionadas. Por isso, a passagem acima não contraria a interpretação de que Barbosa esteja propondo um projeto educacional pautado pela moral laica. Além disso, não podemos esquecer que o autor chave é Condorcet, que defende o Estado laico e a moral laica, e que, ao longo do projeto, ao tratar da moral, não há referência à religião.

O segundo professor de filosofia especulativa ensinaria “a gramática geral ou arte de falar, com especial aplicação à língua portuguesa, e a retórica ou arte de escrever” (Art. 5º) (BARBOSA, 1826, p. 152). Apesar de se referir tanto à fala quanto à escrita, é notável que nesse período haja uma intencionalidade de valorização da escrita. Segundo Condorcet (2008, p. 107), “a arte de fazer discursos escritos é, pois, a verdadeira retórica dos tempos modernos, e a eloquência de um discurso é precisamente aquela de um livro feito para ser compreendido por todos os espíritos, numa leitura rápida”. É preciso destacar que Martim Francisco d’Andrada Machado (1945) também afirmava que a escola deveria preparar o aluno para escrever memórias.

Para Condorcet (2008), a eloquência que se deseja é de uma escrita clara e de fácil entendimento; o autor é contra a eloquência entendida como sedução, usada pelos oradores antigos para enganar os ouvintes. Segundo Boto (2003, p. 749), “Condorcet posta-se incisivamente contrário à feição política da oratória como arte de sedução dos corações e das paixões do homem”. Condorcet (2008) defende a escrita por considerar que, após a invenção da imprensa, as questões públicas ou privadas se resolvem através dela e não da oratória. O uso da escrita é fundamental na sociedade moderna, enquanto a retórica era essencial na sociedade anterior à invenção da imprensa.

No projeto de Barbosa também podemos observar a referência à concepção de perfectibilidade humana presente em Condorcet, onde o professor de história literária deveria ensinar “qual tem sido em todos os tempos a marcha do espírito humano no seu sucessivo desenvolvimento” (Art. 8º) (BARBOSA, 1826, p. 153).

No artigo 12, consta que “estatutos particulares regularão o seu regime, ordem de ensino e polícia interna” (BARBOSA, 1826, p. 153). Essa é uma característica que permanecerá na maioria da legislação educacional do Brasil Império, onde ela autoriza a elaboração posterior dos regulamentos das escolas. Conforme verificamos na Reforma Couto Ferraz, de 1854, cujo artigo 3º, parágrafo

8º, título I, incumbe ao inspetor geral organizar o regimento interno das escolas e dos outros estabelecimentos de instrução pública. Em decorrência dessa prescrição, em 20 de outubro de 1855, é publicada a portaria nº. 317 que “aprova e manda que se observe, para execução do parágrafo 8º do artigo 3º do regulamento que baixou, com o decreto nº. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, o regimento interno para as Escolas Públicas de instrução primária” (CASTANHA, 2011, p. 199).

Essa característica também pode ser encontrada na Província de São Pedro, onde a lei nº. 14 de instrução primária, de 1837, em seu artigo 22, parágrafos 2º e 3º, incumbe ao Diretor de Estudos da Província organizar os regulamentos internos das escolas públicas primárias. Assim, em decorrência dessa prescrição, em 15 de março de 1842, é aprovado o regulamento para as escolas públicas de instrução primária da Província, “organizado pelo Diretor das mesmas, o Bacharel João Rodrigues Fagundes, na forma do artigo 22, parágrafos 2º e 3º, da lei provincial de 22 de dezembro de 1837, sob número 14” (TAMBARA e ARRIADA, 2004, p. 21).

As escolas do quarto grau ou academias compõem o título V do projeto de lei de Barbosa, as quais têm por objetivo abranger “todas as ciências exatas, naturais e sociais consideradas em todas as suas diversas ramificações e na sua aplicação às profissões científicas” (Art. 2º) (BARBOSA, 1826, p. 153). Essas academias seriam divididas em seis classes distintas, sendo a primeira as chamadas ciências matemáticas; a segunda era composta pela filosofia natural ou ciências físicas; a terceira pela ciências que estudam a saúde dos homens e dos animais úteis a eles; a quarta pelas ciências sociais ou a jurisprudência política; a quinta, denominada de artilharia, abrangia os conhecimentos das ciências militares ou da tática, da estratégia, da artilharia e da engenharia; e a sexta classe era composta pelas ciências navais.

O artigo 4º previa a criação de duas academias, uma na cidade de São Paulo e outra em Pernambuco, podendo as suas classes se dividirem e se ramificarem em diversos lugares. Apesar de se referir à criação de duas academias, posteriormente o artigo expressa que seria criada uma só de primeira, segunda e quarta classes. Quanto às da terceira classe, que tinha por objeto “a conservação e o restabelecimento da saúde dos homens e dos animais úteis ao homem”, criar-se-iam tantas academias quantas fossem necessárias na vasta extensão do Império

(Art. 8º); da quinta classe, quantas fossem necessárias para a instrução do exército (Art. 9º); e da sexta classe, quantos fossem os departamentos da Marinha Imperial (Art. 10º) (BARBOSA, 1826, p. 154). Dessa forma, destaca-se a intenção de disseminar pelo território brasileiro os conhecimentos referentes à medicina, a veterinária e a instrução militar.

O título VI trata da direção e inspeção das escolas públicas; no seu artigo 1º, consta:

Haverá na capital do Império uma corporação de homens instruídos, do mais distinto merecimento debaixo da denominação de – Instituto do Brasil – a cujo cargo estará a direção da instrução pública em toda a extensão do Império, e a inspeção das escolas públicas, que nele se achem estabelecidas e para o futuro se estabelecerem (BARBOSA, 1826, p. 154).

Podemos observar que Barbosa segue os princípios de Condorcet (1993), o qual, em seu relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, de 1792, previa a criação da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Esta, entre outras funções, ficaria encarregada de vigiar e dirigir os estabelecimentos de instrução.

O Instituto do Brasil ficaria incumbido de nomear professores do primeiro e segundo grau, conforme determinava o artigo 2º. O processo ocorreria da seguinte forma: ao vagar uma cadeira do primeiro grau, os professores informariam aos do segundo grau da localidade onde esta está estabelecida. Os professores do segundo grau da localidade colocariam a cadeira em concurso e, depois de proceder ao exame do mérito de todos os candidatos que a pretenderem, fariam a sua proposta especificada ao instituto para que este houvesse de provê-la com “o mais benemérito dos concorrentes” (Art. 3º). No entanto, se nenhum dos candidatos fosse merecedor da cadeira ou ao Instituto se apresentasse um candidato de fora da comarca mais qualificado que os concorrentes, seria “lícito ao instituto preferir o pretendente de fora aos de dentro do distrito” (Art. 4º) (BARBOSA, 1826, p. 154). Assim, notamos que os candidatos da localidade concorriam perante os professores do segundo grau e os de fora seriam avaliadas diretamente pelo Instituto.

No projeto, não consta como seriam escolhidos os professores do segundo grau. Para o cargo de professor do terceiro e quarto grau, ao instituto caberia

conhecer os méritos dos pretendentes e propor ao Imperador quais os mais dignos de escolha (Art. 2º). O Instituto somente propõe qual o mais qualificado de ser provido, mas o Imperador é quem escolhe e nomeia os professores desses dois graus de ensino.

Ao dividir o processo de escolha dos docentes com os professores do segundo grau, com o Instituto e com o Imperador, verificamos uma aproximação com os pressupostos de Condorcet, que também dividia o poder de escolha dos professores entre vários segmentos. No entanto, no projeto do autor francês, a participação era mais ampla, havendo espaço, inclusive, para a comunidade da localidade onde se encontrava a escola. Devemos destacar que no caso brasileiro o Imperador não participava na escolha dos professores do primeiro e segundo graus; esta era uma incumbência do Instituto do Brasil.

Além de avaliar o mérito intelectual do candidato, na escolha dos professores, também era considerado o caráter, conforme consta no artigo 5º:

A boa morigeração, gravidade e sisudez de caráter dos pretendentes, se terá em muita consideração para o provimento das cadeiras nas escolas de todos os graus, sendo certo que sem estas qualidades nenhum homem, por mais sábio que seja, deve ser encarregado da instrução pública da mocidade, para que esta se não perverta com o seu exemplo. O instituto e os colégios dos professores terão, portanto, todo o cuidado e circunspeção em informar-se da conduta de todos os indivíduos que aspirarem aos lugares de mestres, em qualquer escola do Império (BARBOSA, 1826, p. 154).

O projeto também previa que, conforme fosse se estabelecendo cada grau de instrução, o concorrente ao lugar de professor teria que comprovar já tê-lo cursado, mas o tempo para iniciar tal cobrança era diferenciado para cada grau. Para as escolas de primeiro grau, após nove anos destas estabelecidas; a de segundo grau, após seis anos; as de terceiro grau, após quatro anos; e as do quarto grau após, ter passado os anos necessários para se obter os primeiros formados de cada academia.

O ensino particular era livre, sendo preciso somente “comprovar já ter cursado em escola pública, nacional ou estrangeira”, onde essa ciência ou arte tivesse sido aprendida, “pois que a todo o homem é livre o exercício inocente de seu talento” (Art. 7º) (BARBOSA, 1826, p. 155). Essa experiência adquirida como

professor particular contava como título que dava preferência na escolha em concurso dos professores públicos.

O título de professor de primeiro e segundo graus seria expedido pelo Instituto do Brasil, assinado pelo seu presidente e subscrita pelo secretário geral. Os do terceiro e quarto graus eram emitidos “pelo secretario geral do Instituto, referendados pelo seu presidente e assinados por S. M. Imperial” (Art. 16) (BARBOSA, 1826, p. 155). A expedição desses documentos era paga pelo professor ao Instituto do Brasil.

O projeto previa que, se por motivo de doença ou por idade, o professor se tornasse inabilitado para o cargo de professor, este seria jubilado segundo o tempo que serviu na função. O que tivesse mais de vinte anos de efetivo serviço receberia o ordenado inteiro; entre quinze e vinte anos, receberia três quartos; e, entre dez e quinze anos, a metade. De acordo com o artigo 19, o professor que tivesse menos de dez anos de serviço poderia aspirar a uma recompensa proporcional ao seu mérito, a qual seria consultada pelo Instituto, a quem dirigiam os seus requerimentos (BARBOSA, 1826).

O professor que lecionasse por vinte e cinco anos passaria a receber um acréscimo da quarta parte de seu ordenado; por trinta anos, a metade; por trinta e cinco anos, três quartos; e, por quarenta anos, o dobro. No entanto, esse aumento seria só premio do serviço efetivo, não servindo para a jubilação, conforme atestava o artigo 20. O professor que desejasse deixar o cargo por motivo particular não receberia recompensa pecuniária, independentemente da quantidade de anos que tivesse lecionado; contudo, segundo o artigo 21, havendo servido com distinção, teria direito a uma recompensa honorífica proporcionada ao seu serviço.

Através da análise dos artigos 19, 20 e 21, constatamos que o professor somente seria jubilado se estivesse inabilitado para a função, seja por doença, seja por idade; no entanto, na legislação não consta qual seria a idade em que o professor seria considerado inabilitado para a função. O que nos permite afirmar é que, após vinte anos de serviço, se o professor conseguisse provar que não tinha condições de continuar no efetivo serviço, jubilava com o ordenado inteiro.

Ao Instituto do Brasil também caberia a escolha e a aprovação dos livros a serem usados em todas as escolas do Império, assim como a composição dos programas de cada grau de instrução, onde especificaria a extensão dos conteúdos

a serem ensinados. Os autores deveriam ter por base tais programas na elaboração dos compêndios escolares. O autor do compêndio escolhido receberia um prêmio proporcional à dificuldade de sua elaboração. Poderiam concorrer tanto os brasileiros quanto os estrangeiros. Era possível também traduzir para o idioma nacional livros que se adequassem aos programas de estudos. O autor, brasileiro ou estrangeiro, que tivesse seu livro escolhido teria a preferência em concurso para professor da escola ou da cadeira que a obra fosse destinada. Era exigido, no entanto, que falasse e escrevesse suficientemente a língua nacional, como demonstrava o artigo 25.

Outra incumbência do Instituto do Brasil era a seguinte, conforme consta no artigo 26:

O Instituto terá a seu cargo o fornecimento das bibliotecas, museus, laboratórios e gabinetes de mecânica e física, bem como os observatórios de todas as escolas do Império, para o que se lhe assinarão os fundos suficientes, além das contribuições das matrículas dos estudantes que frequentarem as mesmas escolas e das que pagarem os professores pelas suas cartas e provimentos (BARBOSA, 1826, p. 156).

Devido à referência ao pagamento de matrícula pelos alunos, Casagrande (2006, p. 90) conclui que “nestes Institutos, o ensino não era gratuito na sua totalidade”. Ao que tudo indica, a autora está equivocada, pois, o Instituto não é uma escola onde alunos se matriculam. Ele seria uma corporação composta por homens de elevada instrução, onde, entre outras funções, seria discutido, aprimorado e difundido o conhecimento. Inclusive, o Instituto do Brasil não consta como um dos graus de instrução em que se divide o ensino público brasileiro. Conforme apresentado anteriormente, a instrução pública se dividiria em quatro graus, denominados de pedagogia, liceu, ginásio e academias.

No que diz respeito à cobrança de matrículas, verificamos que o ensino seria gratuito somente no primeiro grau de instrução; nos demais níveis, o aluno deveria pagá-la. Essa concepção está de acordo com a Constituição do Brasil de 1824, que, no artigo 179, título XXXII, previa que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Em relação à inspeção das escolas, consta que estas seriam vistoriadas uma vez ao ano por um membro do Instituto ou professor por ele indicado, que não

fosse docente do distrito em que se encontrava essa escola. A inspeção ocorreria da seguinte forma:

Art. 28. Os comissários inspetores nomeados pelo Instituto para a visita e inspeção das escolas e estabelecimentos de pública instrução, deverão assistir pelo menos a uma sessão de cada colégio de professores, e a uma sessão de cada um dos conselhos de instrução pública, existente no distrito da comissão, como se regulará nos estatutos das escolas. De tudo o que acharem digno de louvor ou correção deverão informar o Instituto muito circunstanciadamente (BARBOSA, 1826, p. 156).

Podemos evidenciar que o projeto de Barbosa previa, onde fosse possível, a criação de colegiados, ou seja, um conselho escolar em cada escola, e de um conselho de instrução pública por distrito. Apesar de não constar como seria composto cada conselho, podemos afirmar que Barbosa estava incentivando a reflexão sobre o ensino em vários escalões do sistema educativo. Por outro lado, observamos que o órgão máximo do sistema educacional é o Instituto do Brasil, pois é ele quem normaliza a organização escolar, conforme consta no artigo 29:

O Instituto terá em consequência o direito e autoridade de corrigir toda a falta de ordem, método e vigilância no ensino público, e na sua conservação e uso dos estabelecimentos de pública instrução. Para o que será autorizado a advertir e mesmo suspender do exercício de suas funções, os professores negligentes ou pouco zelosos; e a dar aos colégios e aos conselhos de instrução pública todas as direções e normas que julgar a propósito sobre tudo o que diz respeito aos fins de sua instituição, e a bem dos estabelecimentos que lhe estiverem confiados (BARBOSA, 1826, p. 156).

É importante observar também que cabia ao Instituto punir os professores negligentes e, de acordo com o artigo 30, o professor não receberia o seu ordenado durante o período que estivesse suspenso; e todo aquele que merecesse ser suspenso por mais de duas vezes seria excluído do serviço e sua cadeira imediatamente posta a concurso.

O título VII trata especificamente do Instituto Imperial do Brasil, o qual seria dividido em quatro classes, sendo a primeira denominada de classe das ciências matemáticas, a segunda das ciências naturais, a terceira das ciências sociais e a quarta de literatura e belas artes, conforme expressava o artigo 1º. A primeira classe

era subdividida em cinco seções, sendo cada seção composta por seis membros, quatro internos e dois externos. A segunda classe era subdividida em seis seções, cada uma constituída por seis membros, quatro internos e dois externos. A terceira classe tinha quatro seções, com seis membros cada uma, quatro internos e dois externos. A quarta classe era formada por quatro seções, com oito membros cada, seis internos e dois externos. Assim, na quarta classe, cada seção seria composta por três quartos de membros internos e um quarto de externos. As demais classes teriam em cada seção dois terços internos e um terço externo.

Cumpramos ressaltar que os membros internos do Instituto ficariam encarregados da maior parte dos trabalhos e todos residiriam na capital do Império do Brasil, o que demonstra o objetivo de colocar a Corte como centro de poder e difusor de conhecimento para as demais Províncias. Além disso, o projeto previa a reserva de dezesseis lugares para os quais somente seriam nomeados os sábios estrangeiros de maior reputação, de acordo com o artigo 7°. Seriam mantidos ainda correspondentes estrangeiros, conforme atestam os seguintes artigos:

Art. 12. O Instituto estabelecerá correspondências regulares com homens de letras e artistas beneméritos em todas as partes do mundo, para se facilitarem as novidades científicas, os trabalhos literários e a observação de fenômenos extraordinários que convém saber-se. Os correspondentes ordinários do Instituto não passarão de 120, e para estes lugares somente se elegeram sujeitos que além de serem reconhecidamente beneméritos, tenham manifestado desejo de cooperar com o Instituto em nobre intento de promover e divulgar conhecimentos úteis.

Art. 13. Quando, porém, aconteça que o Instituto julgue necessário aumentar as suas correspondências e comunicações, poderá além dos correspondentes do número, convidar por simples carta do seu secretário aqueles correspondentes supranumerários que bem lhe parecer (BARBOSA, 1826, p. 157).

Condorcet também tinha dividido a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes em quatro classes: ciências matemáticas, ciências morais e políticas, aplicação das ciências matemáticas e físicas às artes, e por último as gramáticas, as letras, as belas artes e erudição. No projeto de Condorcet (1997), também constam subdivisões para cada classe, sendo que a metade dos membros de cada seção deveria residir em Paris: “en tanto que los de la otra mitad estarán repartidos en província” (CONDORCET, 1997, p. 280). Podemos verificar que, assim como no

Brasil, onde incidia uma maior concentração de membros na Corte, no caso francês, a concentração ocorreria em Paris, apesar de no Brasil a centralização na Corte ser maior do que na França.

A necessidade de residir na Corte talvez se justificasse pela quantidade de reuniões. O Instituto do Brasil se reuniria em assembleia geral uma vez por mês e por classe uma vez por semana, além das quatro sessões públicas: “1ª, no dia 9 de janeiro; 2ª, no dia 25 de março; 3ª, no dia 7 de setembro; 4ª, no dia 12 de outubro” (Art. 16) (BARBOSA, 1826, p. 157). Os integrantes internos deveriam comparecer a todas as sessões; inclusive, as faltas poderiam acarretar em perda do lugar de integrante do Instituto do Brasil, segundo o artigo 25:

Todo o membro interno, que no decurso do ano letivo deixar de comparecer em três sessões, ou assembleias gerais do instituto, e não der espontânea e decente escusa das suas faltas, será considerado como tendo feito voluntária desistência de seu lugar de membro do Instituto, e, portanto este será provido em a primeira assembleia eletiva naquele, que o Instituto julgar mais digno (BARBOSA, 1826, p. 157).

A eleição dos membros internos, externos e estrangeiros do Instituto Imperial do Brasil se daria “nas assembleias das classes respectivas” (Art. 26), ou seja, cada classe escolheria os seus respectivos membros (BARBOSA, 1826, p. 157). No projeto, não consta como ocorreria a primeira composição dos membros do Instituto.

Ademais, o Instituto do Brasil teria uma tipografia que publicaria obras de seus membros, de convidados e de quem pretendesse publicar através dele. No entanto, seria necessário que a obra fosse aprovada por dois censores do Instituto. No caso de os censores darem pareceres discordantes entre si, a obra seria enviada a um terceiro censor e a sua impressão ou não impressão se decidiria pela pluralidade de votos. No caso de algum censor indicar correções ao autor, ela somente seria publicada se o mesmo a fizesse, pois nenhuma obra seria impressa “mutilada, acrescentada ou alterada” por qualquer outra mão que não fosse a do próprio autor (Art. 42) (BARBOSA, 1826, p. 158).

Casagrande (2006, p. 95), ao se referir a essa avaliação das obras efetuada pelo Instituto do Brasil, faz a seguinte afirmação: “os artigos 39, 40 e 41 apontam para a censura e aprovação de obras a serem impressas dentro do Império do

Brasil”. Com base nessa afirmação, entendemos que para se publicar no Brasil seria necessário ser aprovado pelo Instituto, o que não é verdade, pois ele somente avaliaria as obras que seriam publicadas em sua tipografia. Inclusive, se a obra fosse reprovada pelo Instituto, o autor poderia publicá-la em outra oficina. É o que expressam os artigos a seguir:

Art. 39. Só aos membros internos pertencerá a censura das obras, que o Instituto pretender imprimir nas suas coleções, ou, debaixo do seu privilégio.

[...]

Art. 43. O autor de qualquer obra não aprovada pelo o Instituto poderá exigir do secretário a entrega do seu manuscrito, e ser-lhe-á livre imprimi-lo em outra qualquer oficina, que não seja a do Instituto; mas não poderá intitular-se por tal no rosto de semelhante obra (BARBOSA, 1826, p. 158).

Apesar de reprovada pelo Instituto do Brasil, a obra poderia ser publicar em outra tipografia; no entanto, ser impressa por este era uma certificação de qualidade que com certeza iria favorecer nas vendas. Além do mais, se ao Instituto caberia escolher os compêndios a serem usadas nas escolas públicas do Brasil, as obras reprovadas por esse estariam fora dessas escolas.

O Instituto também teria um jornal que publicaria o que havia de mais atual nos mais variados ramos do conhecimento e que fosse útil ao Brasil. Para cumprir essa missão, o Instituto nomearia uma comissão renovada anualmente, composta de no mínimo quatro membros retirados cada um de cada classe em que se divide o Instituto. As rendas obtidas pela venda de seus exemplares, depois de deduzidas as despesas, dividir-se-ia em duas partes iguais: uma se recolheria no cofre do Instituto, e a outra se distribuiria igualmente entre os membros da comissão encarregada desse trabalho (Art. 61).

Ao analisar o título VII, notamos que o Instituto do Brasil tinha como principais preocupações estar atualizado com o conhecimento da ciência em que cada classe se inseria e com o avanço da instrução brasileira, pois esses eram os dois primeiros assuntos a serem debatidos na primeira assembleia anual de cada classe, como determinava o artigo 22. Ao nomear uma comissão anualmente encarregada de difundir o que havia de mais atual e útil ao Brasil, podemos observar que o Instituto também pretendia ajudar a desenvolver a economia brasileira, de acordo com os seguintes artigos:

Art. 65. Será da competência da mesma comissão extrair das obras beneméritas, que em qualquer língua saírem à luz pública, as notícias importantes relativas às artes fabris, agricultura, economia rural, para que sem demora se divulguem por meio de folhetos, ou folhas volantes, que se remeterá para os museus e gabinetes das escolas públicas.

Art. 66. Esta prática terá especialmente lugar a respeito dos instrumentos e máquinas, de novo inventadas, ou aperfeiçoadas, das quais publicará descrições as mais exatas, com a especificação dos seus usos e vantagens, acompanhadas de estampas, que dêem a conhecer não só a sua forma externa, mas a sua disposição e forma interna, afim de que a sua disposição e manejo, sejam facilmente compreendidos.

[...]

Art. 68. A composição das obras sobre economia rural e doméstica aplicáveis ao Brasil será um dos objetivos, em que o Instituto se deverá ocupar com todo o desvelo. Todas as que ele fizer publicar serão remetidas para as bibliotecas e gabinetes de todas as escolas do Império, afim de que prontamente se divulguem por todo ele, como convém (BARBOSA, 1826, p. 160).

Evidenciamos que o Instituto, sendo composto pelos homens mais instruídos do Brasil e por “sábios” correspondentes do exterior, tinha a missão de desenvolver a instrução pública e todas as áreas do conhecimento útil para o progresso do Brasil.

No projeto de Barbosa, consta que qualquer alteração observada necessária no Instituto seria levada para a apreciação da Assembleia Geral Legislativa. Em relação à instrução pública, somente seria possível propor alterações à legislação após transcorrido seis anos de sua vigência, afim de que quaisquer inconvenientes que ocorressem na sua execução não fossem “meras conjecturas ou receios derivados de considerações particulares, mas sim confirmadas por experiência e madura reflexão” (Art. 73) (BARBOSA, 1826, p. 160).

Nos casos em que fosse necessário alterar o projeto, após se constituir em lei, o Instituto do Brasil proporia as mudanças à Assembleia Geral Legislativa. Isso demonstra uma divisão de poder na organização da instrução pública brasileira. Apesar de o Instituto ser responsável pela direção da instrução pública em todo o Império do Brasil, a mudança na lei somente seria possível através do órgão competente, ou seja, o poder legislativo.

Através da análise do projeto de Barbosa, podemos afirmar que o autor segue os pressupostos de Condorcet contidos no relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, apresentados à Assembleia

Nacional Francesa, em 20 e 21 de abril de 1792, e em alguns momentos utiliza as *Cinco memórias sobre instrução pública*. No entanto, não é uma cópia do autor francês; o que verificamos é que Barbosa complementa os escritos de Condorcet, adaptando-o à realidade brasileira; inclusive, em certas passagens, percebemos a influência de outros autores.

Apesar de Barbosa não fazer uma exposição clara dos princípios defendidos, sendo necessário buscá-los ao longo da análise do projeto, a constatação da presença de Condorcet facilita a interpretação de certas passagens, onde os pressupostos ficam subentendidos.

O projeto de Barbosa tem a intenção de universalizar o ensino primário aos meninos e às meninas, defender a moral laica, valorizar o conhecimento científico e preparar os alunos para conhecer as potencialidades econômicas do Brasil para poder desenvolvê-lo. Apesar de Barbosa prever a criação do Instituto do Brasil, o qual teria a seu encargo a direção da instrução pública, outros segmentos participariam na organização do sistema escolar, como os professores, os Deputados Gerais e o Imperador. Desse modo, o que constatamos é uma divisão do poder de organização e de controle do sistema escolar.

Para finalizar, cumpre salientar que, na análise do projeto de Januário da Cunha Barbosa, confirmamos a presença dos pressupostos de Condorcet, a defesa da moral laica, a ausência dos pressupostos católicos no espaço escolar público, a universalização do ensino primário aos meninos e meninas, a defesa do Método de Lancaster e a divisão do poder de organizar o sistema educacional brasileiro.

3.3 Síntese

Através da análise da Memória de Martim Francisco d'Andrada Machado e do projeto de Januário da Cunha Barbosa, torna-se evidente que Condorcet foi o autor base dos dois primeiros planos de instrução pública do Brasil Independente. O primeiro se pautou pelas *Cinco memórias de instrução pública*, sendo quase uma cópia dessas; o segundo seguiu o relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, de 1792, com algumas passagens das *Cinco memórias*.

Na Memória de Machado, encontramos explícita a sua defesa da liberdade de consciência, da escola formadora do sujeito ativo que participa na construção da sociedade em que vive, do aluno ativo no processo educacional e da escola laica. No projeto de Barbosa, esses elementos não estão explícitos, mas por ele seguir Condorcet e através de indícios é possível declarar que também os defende. Ressaltamos que o projeto de Barbosa não apresenta uma exposição de princípios norteadores, mas essa ausência é justificável por se tratar de um projeto de lei e não de uma Memória, como no caso de Machado.

Em relação à defesa da ausência do ensino religioso no espaço escolar público e do ensino da moral laica na escola pública, Machado afirma taxativamente que o ensino religioso é de responsabilidades dos pais e dos clérigos, não incluindo na instrução moral as opiniões religiosas. Barbosa não faz essa menção explícita, mas por seguir Condorcet, por não fazer referência à religião, ao tratar da moral, podemos concluir que ele também defende o ensino da moral laica e a não presença do ensino religioso na escola pública. A esse respeito, cumpre salientar que a historiografia assim também entende, conforme já discutido neste trabalho.

Na Memória de Machado, consta explicitamente a defesa da liberdade de consciência. No projeto de Barbosa, tal ponto não está explícito, mas entendemos que a defesa da liberdade de consciência esteja posta ao defender a moral laica, a supremacia da razão e da ciência na construção do conhecimento e a divisão do poder de controle da escola.

Os dois Deputados Gerais brasileiros buscavam dispor aos alunos conhecimentos que fossem úteis, que tivessem relação com as suas necessidades e que possibilitassem a descoberta das potencialidades econômicas do Brasil para fins de desenvolvê-lo. Ressaltamos que, ao se reportarem aos conhecimentos referentes à agricultura, aos animais e às máquinas, sempre colocavam a necessidade de priorizar as informações dos que existiam ou pudessem ser usados no Brasil.

Outro fator em comum é que ambos buscavam universalizar o ensino primário. Machado não faz referência à educação do sexo feminino; já Barbosa defende o ensino simultâneo e igual para meninos e meninas. Em relação à gratuidade do ensino, Machado não faz referência, e, na análise do projeto de

Barbosa, supõe-se ser gratuito somente o primeiro grau, o que estaria em conformidade com a Constituição de 1824.

No que se refere ao método de ensino, Barbosa defende o método de Lancaster, enquanto na Memória de Machado não há uma afirmação explícita, além de se encontrar mais elementos que negue o seu emprego.

Apesar de Machado e Barbosa não afirmarem taxativamente que o Estado não deveria controlar a instrução pública, ao colocarem vários segmentos participando da organização do sistema escolar, tais como o Instituto do Brasil, os professores, as Sociedades Literárias, os Deputados e o Imperador, observamos a intenção de não centralizar em um só grupo ou indivíduo o controle da escola pública, o que indica que o Estado não deveria ter o controle supremo desta. Inclusive, no projeto de Barbosa a maior responsabilidade sobre a instrução pública ficaria com o Instituto do Brasil, que seria formado pelos homens mais instruído do país.

O objetivo da divisão do poder de ingerência sobre a escola pública é evitar o favorecimento de certos grupos ou indivíduos, mas é também para que o Estado não usasse a escola como seu aparelho ideológico. Interessante perceber que tal defesa do não controle do Estado na escola estava diretamente vinculada com a intenção de limitar o poder de Dom Pedro I.

Para finalizar, podemos afirmar que Machado e Barbosa seguem os pressupostos de Condorcet, ao compreenderem a escola pública com o Estado financiando-a, mas compartilhando o seu controle, bem como pela defesa do ensino público laico, da liberdade de consciência e da universalização e gratuidade do ensino primário. Em relação ao ensino para o sexo feminino, Machado não faz alusão a isso, enquanto Barbosa o defende explicitamente.

Constatada a presença dos pressupostos de Condorcet na Memória de Martim Francisco d'Andrada Machado e no projeto de Januário da Cunha Babosa, o próximo passo de nosso estudo é demonstrar que esses elementos não estão presentes na legislação educacional do Brasil Imperial (1822-1857); inclusive, o que consta são os seus contrários.

4 A ausência da concepção educacional de Condorcet na legislação educacional do Brasil Império (1822-1857)

4.1 A instrução pública primária: da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 à abdicação de Dom Pedro I em 1831

O objetivo deste capítulo é evidenciar que a classe dominante brasileira, entre 1822 e 1857, objetivava incutir na população pobre o ideal de submissão, docilidade e passividade, através da instrução pública primária. Para tanto, a instrução moral atrelada à doutrina cristã católica era considerada central. Na concepção da classe dominante brasileira, moralizar significava tornar a população obediente aos seus ditames. Defender tal concepção imbrica negar a moral laica de Condorcet, a qual estava vinculada com a concepção de maior autonomia da população, e isso poderia dificultar o controle sobre ela. Na concepção da classe dominante brasileira, a escola deveria ser usada para incutir uma determinada concepção de mundo que favorecesse aos seus interesses. Assim, à escola cabia difundir o ideal de respeito e submissão às autoridades e hierarquias sociais.

Cabe destacar que, na análise das fontes, encontramos alguns políticos contrários a essas ideias, mas o que foi hegemônico e conseguiu se constituir em leis é essa concepção. É importante salientar também que é possível, em outro período histórico ou em outro local, encontrar o uso dos pressupostos cristãos Católicos desvinculados do ideal de submissão. No entanto, essa é a visão dominante no período analisado.

Para demonstrar que havia divergências entre os políticos brasileiros sobre o tema religião, analisaremos a discussão, na Assembleia Geral Legislativa e Constituinte de 1823, do artigo 7º, III, que previa a liberdade religiosa:

Art. 7º. A Constituição garante a todos os brasileiros os seguintes direitos individuais com explicações e modificações anexas:

- I. A liberdade pessoal.
- II. O júízo por jurados.
- III. A liberdade religiosa

(ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V.5, p. 07).

O Deputado Antônio Carlos iniciou o debate definindo o que ele entendia por liberdade religiosa, isto é, “a liberdade de adorar cada um o ente supremo pela forma que melhor lhe parece” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 40). Para Antônio Carlos, a sociedade não podia obrigar o cidadão a seguir uma religião contra a sua vontade; por isso, a comissão que redigiu o projeto de Constituição declarou a garantia desse direito a fim de “evitar o absurdo de se obrigar o cidadão a praticar o contrário do que lhe dita a sua consciência, em negócio sobre que não tem poder a sociedade e de que ninguém deve pedir contas” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 40). Podemos observar a defesa da liberdade de consciência para justificar a prescrição legal da liberdade religiosa.

O Deputado Silva Lisboa solicitou que a discussão fosse adiada para quando se tratasse do artigo 14, por serem temas correlatos. Os Deputados Henriques de Rezende e Costa Aguiar solicitaram a aprovação do parágrafo como estava, e, na discussão do artigo 14, dar-se-ia os limites e as exceções da liberdade religiosa. Quando postas em votação, as propostas foram rejeitadas.

O Deputado Dom José Caetano da Silva Coutinho, que era Bispo Capelão-Mor, afirmou não ser contra a aprovação do artigo 7º, III, por se tratar de uma simples enunciação de direito; iria se posicionar ao discutir os artigos posteriores que restringiam esses direitos, mas já adiantava “que de nenhum modo aprovaria no sentido amplíssimo em que já havia ouvido tomá-lo” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 40).

O Deputado Coutinho estava se referindo tanto ao pronunciamento feito por Antonio Carlos quanto pelo teor do próprio artigo 14, que previa a liberdade religiosa “às comunhões cristãs; todos os que as professarem podem gozar dos direitos políticos no Império” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 40). Podemos notar que a participação política não se restringia aos Católicos, mas a

todos os cristãos. Conforme observaremos na discussão do artigo 14, o Deputado era contra a extensão dos direitos políticos aos não católicos.

O Deputado Maciel da Costa, em seu pronunciamento, reportou-se a Antônio Carlos, afirmando ser contrário à posição de que a Constituição deveria garantir ao cidadão brasileiro “a liberdade de adotar a seita religiosa que bem quiser e por consequência que o Estado tem obrigação de o proteger no exercício público dessa profissão” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 40). Maciel da Costa declarou ainda que os Deputados haviam sido escolhidos e representavam os brasileiros, que eram Católicos Apostólicos Romanos; assim, eram os direitos desses que deviam defender, não tendo o direito de abandonar o que chamava de “a verdadeira religião” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 41).

O Deputado Maciel da Costa considerava possível filosoficamente defender a liberdade religiosa, mas não decretá-la como um direito civil de uma nação Católica, conforme podemos observar:

Senhor Presidente, que possa cada um adorar o Ente Supremo da maneira que a sua razão lhe ditar, passe como uma proposição filosófica; mas que ela seja arvorada e decretada um direito civil de cidadãos católicos e por uma nação inteira de católicos, que têm a felicidade de não contar no seio de sua grande família nem uma só seita das infinitas que há de protestantes e que por condição essencial *sine qua non* do seu pacto social jura manter a religião católica apostólica romana, isso não pode ser, seria uma contradição notável (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 41).

Assim, observamos a distância entre o dito e o feito, pois o referido Deputado aceitou teorizar sobre a liberdade religiosa, mas negou constituí-la em direito que possa ser exercido por brasileiros. Notamos também que, ao afirmar que o Brasil tinha a felicidade de não ter no interior de seu território as “seitas” protestantes, está posta a concepção que compreende as religiões protestantes como um erro ou ameaça, pois, conforme apresentado anteriormente, o Deputado considera a Religião Católica Apostólica Romana como a verdadeira religião.

Outro ponto interessante de ser ressaltado é que Maciel da Costa não era contra a vinda para o Brasil de estrangeiros não católicos, desde que fossem úteis

ao país e respeitassem as restrições impostas às suas religiões. Para finalizar seu discurso, o Deputado assim define a sua concepção de liberdade religiosa:

Senhor Presidente, tudo quanto nós podemos fazer neste negócio é não consentir que o cidadão seja perseguido por suas opiniões religiosas, enquanto ele as não espalhar ou pregar de um modo sedicioso; não consentir que o cidadão seja espionado até no interior de sua família para saber o governo suas ideias e mesmo o modo com que ele observa os preceitos religiosos e tirar daqui motivos para denúncias, perseguições etc; porque em rigor de direito político a alçada do governo para nos atos públicos, que ofendam a tranquilidade e o respeito devido ao culto nacional. Feito isso, temos – liberdade religiosa – grande liberdade religiosa, a única de que necessitamos, a única que nos pode ser útil (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 41).

No discurso de Maciel da Costa, é notável a sua preocupação em negar o culto externo aos templos não católicos, pois a competência do governo se restringia ao espaço público. Para ele, o cidadão tinha total liberdade religiosa, porém, esta devia restringir-se ao espaço privado. Tal concepção seria promulgada na Constituição de 1824 e outorgada por Dom Pedro I, sendo Maciel da Costa um dos redatores.

A discussão da liberdade religiosa retornou na sessão do dia 08 de outubro de 1823, iniciando por Rodrigues da Costa²³, que se demonstrou escandalizado com o que se falara no dia anterior em defesa da liberdade religiosa: “ouvi que era livre ao homem adorar a Deus no seu coração como bem lhe parecesse; e que também o podia adorar com o culto que melhor lhe agradasse” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 43). Na sequência de seu discurso, o Deputado continuou contrário ao artigo que defendia a liberdade religiosa. Nas palavras do Deputado Rodrigues da Costa:

Na verdade, estabelecer-se entre nós como artigo constitucional uma tal liberdade muito me tem escandalizado. Se não tivéssemos uma religião revelada pela qual Deus nos fez conhecer como o devemos adorar, tanto interior como exteriormente, poderia admitir-se esta liberdade religiosa, porém nós temos essa religião revelada, que devemos manter; o mesmo Deus, que nos tem manifestado os seus atributos, também tem comunicado à sua igreja o modo, pelo qual quer ser adorado; e por tanto não nos resta mais essa

²³ Rodrigues (1974, p. 141), de forma equivocada, alude esta fala a Rodrigues de Carvalho, possivelmente ao Deputado do Ceará João Antônio Rodrigues de Carvalho.

liberdade, aliás, o poderíamos adorar do mesmo modo que fazem os Maometanos, os idolatras, e todas as nações bárbaras, que verdadeiramente o não conhecem.

[...]

Se depois de sermos ilustrados pela revelação, se depois de termos abraçados a religião católica romana, admitíssemos dentro de nós mesmos um culto diferente daquele, que nos foi revelado, e adotássemos os que o demônio tem introduzido, servindo-se de seus emissários, para inculcar como verdadeiros, levantaríamos altar contra altar dentro da mesma nação; uns seguiríamos as máximas que nos ensinam os Santos Evangélicos de Jesus Cristo, e outros os perversos dogmas de Calvino, de Lutero e de muitos outros irisiarcas que se quiseram erigir em reformadores (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 43).

Nesse caso, percebemos que o autor censurou declaradamente todas as outras religiões, inclusive tratando-as como emissárias do demônio, sendo a única revelada e correta a Religião Católica Apostólica Romana. Em sua visão, os brasileiros, depois de terem recebido a revelação da religião verdadeira, não podiam passar ao erro. Ao final do seu discurso, o Deputado solicitou que o artigo fosse excluído por completo.

Por outro lado, o Deputado Muniz Tavares, apesar de ser padre, defendeu o artigo da liberdade religiosa por considerá-lo um dos direitos mais sagrados do homem em sociedade. Para ele, “a consciência é um santuário, onde poder nenhum humano tem direito de penetrar” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 44). Assim, observamos a defesa da liberdade de consciência presente em seu pronunciamento e a divergência de opiniões entre os Deputados integrantes da Igreja Católica no Brasil.

O Deputado Silva Lisboa considerou que a melhor Constituição a ser elaborada para um país era a que fosse conforme as circunstâncias do mesmo; conseqüentemente, no Brasil, onde havia uma religião dominante, não haveria razões para se estabelecer uma ampla liberdade religiosa. Para ele, os brasileiros não solicitavam tal liberdade; não havia no Brasil parcela significativa da sociedade que a reclamassem, sendo inclusive contrária ao espírito dos povos de todas as Províncias brasileiras. Entretanto, apesar de ter sido contra a liberdade religiosa aos brasileiros, Silva Lisboa foi favorável à tolerância religiosa aos estrangeiros para atrair ao Brasil “os industriais e capitalistas de todas as nações” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48).

Na análise do pronunciamento de Silva Lisboa, identificamos uma preocupação com as manifestações públicas das religiões não Católicas, pois, uma vez introduzida a liberdade religiosa, não se poderia “impedir que se formassem congregações de diversas seitas e se erigissem templos e cultos públicos com seus particulares rituais e extravagantes liturgias” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48). Tal concepção de defesa da tolerância religiosa, compreendida como permissão às religiões não católicas de manterem seus cultos no interior dos templos tornou-se hegemônica, sendo promulgada no artigo 5º da Constituição de 1824:

Art. 5. A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templos (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976 p. 523).

Apesar de aceitar a tolerância religiosa, o Deputado Silva Lisboa considerava que a verdadeira religião era a Católica Apostólica Romana, tendo o Papa como centro de união. Para ele, todos os que não a seguiam estavam no erro e causariam desordens civis e políticas nos países em que viviam:

Como, pois não estremecerá de uma enunciativa no projeto de Constituição, que parece, à primeira vista, igualar cousas desiguais; facultando a liberdade religiosa a quem quiser desertar dessa religião, que tem sido, e constantemente é, o nosso conforto, e a esperança de felicidade eterna, e que, aliás, por tantos motivos de credibilidade, tem os caracteres da revelação Divina; havendo por isso feito época nos anais da sociedade, que ainda ora se intitula a era cristã; tendo civilizado a tantas nações, que, antes de receberem a sua doutrina, eram bárbaras e selvagens; continuando a ser tais ou de desordens civis e políticas, todas aquelas, que ou não a tem abraçado, ou só recebido com cismas e divisões arbitrarias, apartando-se do centro da união, isto é, do cabeça visível da igreja universal, o sumo pontífice de Roma (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V. 6, p. 46).

Verificamos que essa passagem confirma parte de nossa tese, pois, para Silva Lisboa, seguir os pressupostos católicos era alcançar a civilidade e a ordem. Por outro lado, não segui-la ou ser cristão com concepção diversa dela era estabelecer a desordem. Assim, podemos compreender o porquê da presença na

escola pública brasileira imperial do ensino dos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana.

Contudo, a defesa da centralidade no Papa não era defendida por todos os políticos brasileiros; inclusive, em 1828, o Padre Feijó, como Deputado Geral, defendeu o fim do celibato e a composição de uma Igreja Católica independente de Roma. No entanto, o projeto de Feijó não se constituiu em lei, o que indica não ter sido uma posição dominante. Essa postura jansenista tardia de Feijó se justificaria pelos seus interesses pessoais. Para Caldeira (2002), os religiosos brasileiros eram preteridos por estrangeiros na ascensão hierárquica na Igreja Católica Apostólica Romana; assim, se “ser um padre contrário ao celibato não foi sequer um fato impeditivo para que a maioria dos brasileiros confiasse em que ele deveria substituir o rei, quem diria a religião no país” (CALDEIRA, 2002, p. 29).

Para Silva Lisboa, a difusão dos dogmas da religião católica servia para controlar a população pobre brasileira, conforme podemos constatar na seguinte pergunta feita aos outros Deputados brasileiros: “que corretivo lhe restará, havendo tanta falta de instrução das classes inferiores e servis, sem a influência poderosa da Religião Católica?” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V. 6, p. 48). Assim, temos o objetivo explícito do uso da Igreja Católica como aparelho ideológico de Estado; através dela, buscava-se incutir na população pobre o ideal de submissão à ordem constituída. Apesar de Silva Lisboa ter referido que esse era um controle necessário, devido à falta de instrução do povo, o que observamos é que esses pressupostos católicos eram reforçados no interior da escola pública do período analisado. Os dogmas católicos estavam presentes nos conteúdos ensinados aos alunos brasileiros. O aparelho ideológico de Estado escolar estava imbricado como aparelho religioso.

O ideal de uso da Religião Católica para manter a tranquilidade pública aparece em outras passagens do pronunciamento do Deputado Silva Lisboa, pois, segundo ele, era incontestável o quanto contribuía para “a unidade e força do governo e tranquilidade do povo a uniformidade da religião [...] entrelaçada com a constituição do Estado” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48). Silva Lisboa defendia ainda a necessidade de integração entre os vários elementos que compõem a superestrutura da sociedade, o que indica que o autor

também compreendia que a escola devia estar conectada com esses elementos, sendo contra a escola laica.

Silva Lisboa, que, no início do discurso, já havia exposto que o seu voto era pela supressão do artigo 7º, III, finalizou afirmando que “quanto a mim, sinto terror no animo, e sou obrigado a dizer, quando prevaleça a decisão dos artigos questionados – Céus! Que futuros se nos preparam!” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48).

Por sua vez, o Deputado Francisco Carneiro de Campos defendeu a continuidade do parágrafo terceiro. Para ele, nenhum cidadão podia “ser molestado ou perseguido por motivo de religião” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48). O Deputado considerava que nenhum brasileiro gostaria de ser perseguido por seguir a Religião Católica, assim, deveriam seguir a “máxima da moral universal, que não façamos aos outros o que não queremos que se nos faça” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 49).

Apesar de defender a liberdade religiosa, o Deputado considera que “nós temos a fortuna de nascer no seio da verdadeira revelação, e sabemos que ela é a única, que abre o caminho à bem-aventurança” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 48). Desse modo, podemos observar que Francisco Carneiro também integrava a corrente de pensamento que concebia a Religião Católica Apostólica Romana como a única verdadeira religião. Para ele, a liberdade religiosa não iria enfraquecer a Igreja Católica, pois os brasileiros, acostumados pela educação e pelo hábito, continuariam a ser católicos, e os fiéis das outras religiões, ao conhecerem a verdadeira religião, se converteriam:

Os nossos cidadãos por convicção, e por educação e por hábito, persistirão firmes na crença de nossos pais, não haja medo que eles prefiram as práticas perniciosas e absurdas do judaísmo, ou islamismo; antes à vista da santidade dos nossos dogmas, da pureza da nossa moral, e da pompa de nossas solenidades e cerimônias religiosas, muitos serão os convertidos ao grêmio da igreja católica, que será sempre aumentada pela manutenção, que se dá aos seus ministros, e pela honra e consideração, de que eles gozarão no estado. Estes são os meios legais e os únicos, que estão ao alcance dos legisladores (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 50).

Podemos constatar que o Deputado era contra a perseguição aos não católicos, mas defendia o uso das regalias que a Igreja Católica tinha no interior do Estado Brasileiro para conquistar os fiéis das outras religiões. Observamos também a forma pejorativa como o Deputado brasileiro se referia ao judaísmo e ao islamismo.

O próximo Deputado que discursou foi Joaquim Carneiro de Campos, afirmando que “o Estado e religião são coisas perfeitamente separadas [...] nada temos com a religião de cada um” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 50). Essa postura do Deputado, de separar poder temporal e poder espiritual, tinha a ver com a sua defesa da liberdade de consciência, conforme podemos verificar na seguinte passagem:

Ora a minha consciência, a minha crença, e as minhas opiniões são de tal sorte minhas que a ninguém mais podem pertencer; elas residem bem recatadas no santuário o mais impenetrável da minha alma, onde nem as leis, nem o governo, nem os homens podem ter ingerência alguma, só Deus ali entra, e só a ele devo dar estreitas contas dos meus pensamentos [...]. Os nossos poderes podem somente provir do pacto social, e cairíamos num absurdo inaudito, se nos persuadísemos que o homem pode abandonar a outrem um poder legal sobre a sua consciência (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 50).

Observamos que a defesa da liberdade de consciência era entendida como não estar submetido a outro cidadão ou autoridade no que diz respeito a opiniões, pensamentos e crenças. Joaquim Carneiro afirmava ser cristão por convencimento e só ter por verdadeira a Religião Católica Apostólica Romana, “porque de todas as comunhões que dela se separaram, é ela a única que tem conservado com fidelidade, e sem variedade o depósito da doutrina cristã” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 50). No entanto, para o Deputado, a permanência nessa crença não deveria ser imposta por um artigo da Constituição, pois esta era uma “tarefa privativa da Igreja, e não do Estado” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 51). Assim, apesar de considerar a Religião Católica Apostólica Romana como a única verdadeira religião, Joaquim Carneiro defendia a não intervenção do Estado Brasileiro nesse tema.

Para o Deputado Joaquim Carneiro, as leis não eram suficientes para prevenir o crime; era necessário o auxílio da religião, pois é somente nela que se

encontra “o suplemento necessário às leis civis e a uma moral sempre incompleta” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V. 6, p. 51). Apesar de considerar que as outras religiões cristãs estavam no erro, o seu voto foi pela permanência da redação do artigo 7º, III, e seus correlatos da forma como estava no projeto de Constituição, por compreender que foi mantida uma unidade religiosa e moral ao dar iguais direitos²⁴ a todas as religiões cristãs, porque todas estas ensinavam e praticavam a mesma moral, aquela que os cristãos católicos professavam e seguiam.

O que justificou o seu voto foi a sua compreensão da necessidade de proteger a liberdade de consciência do cidadão, pois, para o Deputado Joaquim Carneiro de Campos, não bastava o Estado assegurar a integridade física e os bens dos cidadãos; era também necessário que “o seu espírito, desembaraçado das cadeias da tirania”, pudesse “seguir em liberdade as ideias que ele julga verdadeiras, úteis e necessárias à sua felicidade” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 51).

Apesar de defender a liberdade de consciência e separação do poder temporal do espiritual, o Deputado brasileiro não conseguiu desvincular a moral dos pressupostos religiosos cristãos; assim, afastou-se da concepção de moral laica de Condorcet. Na sessão de 09 de outubro de 1823, o artigo 7º, III, voltou a ser discutido, e a maioria dos Deputados repetiram ideias já apresentadas. Segundo Rodrigues (1974, p. 144), apenas Silva Lisboa apresentou uma novidade, ao admitir “estender aos judeus a liberdade religiosa”.

Ao analisar o discurso de Silva Lisboa, o que observamos é que ele não estava admitindo estender a liberdade religiosa aos judeus, como afirma Rodrigues (1974). O que ele considerava era ser um equívoco prever no projeto de Constituição a liberdade religiosa e posteriormente limitá-la somente às comunhões cristãs, conforme estabelecia o artigo 14. Inclusive, o Deputado defendia os direitos políticos somente aos católicos, como é possível constatar na seguinte passagem:

E sendo incontestável que, em toda a forma de governo, há razão de limitar, segundo o interesse do estado, os outros direitos individuais da liberdade, propriedade e indústria, etc. Como se pode

²⁴ O Deputado se refere ao artigo 14 do projeto de Constituição de 1823 que preconizava direitos iguais às religiões cristãs.

negar também a autoridade de cortar o uso daqueles atos externos em matéria de religião, e não conceder os direitos políticos senão aos conformistas da declarada religião por excelência do estado? (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V. 6, p. 59).

Silva Lisboa defendia a liberdade religiosa, compreendida como o direito de cada um a cultuar Deus internamente, ou seja, por pensamento e no interior da residência. Para ele “ninguém jamais negou os foros dessa liberdade, que se limita aos atos internos; mas o parágrafo em questão evidentemente se refere aos atos externos de corpo, de doutrina e culto público, como se declara nos artigos 14 e 15” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 59). Podemos considerar que o Deputado brasileiro é contra os atos públicos das religiões não católicas, pois somente a Igreja Católica Apostólica Romana deveria ter tal direito no Brasil.

Para Silva Lisboa, ao permitir o culto interno, estar-se-ia garantindo a liberdade de consciência dos cidadãos. Essa forma de conceber a liberdade de consciência do Deputado brasileiro é bem diferente daquela defendida por Condorcet, que estava na base dos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, defendendo a ausência da religião nas questões de Estado. No entanto, foi o entendimento de Silva Lisboa que permaneceu na Constituição de 1824, na legislação educacional e nos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império responsáveis pela instrução durante o período da presente tese.

Apesar de todo o debate, o artigo 7º, III, foi aprovado conforme estava no projeto. Os Deputados seguiram o que já havia indicado o Deputado Vergueiros, na sua fala na sessão de 09 de outubro de 1823: “enumeram-se os direitos por ora e depois veremos com que amplitude se gozam” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 58). Nesse sentido, os limites dessa liberdade seriam definidos, ao tratar dos artigos 14, 15 e 16 do projeto de Constituição, os quais tinham o seguinte teor:

Art. 14. A liberdade religiosa no Brasil só se estende às comunhões cristãs; todos os que as professarem podem gozar dos direitos políticos no Império.

Art. 15. As outras religiões, além da cristã, são apenas toleradas, e a sua profissão inibe o exercício dos direitos políticos.

Art. 16. A Religião Católica Apostólica Romana é a religião do Estado por excelência, e única mantida por ele (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823. V.5, p. 7).

Na sessão de 29 de outubro de 1823, iniciou-se o debate desses artigos. O Deputado Rocha Franco, que também era padre, defendeu a extensão da liberdade religiosa aos judeus. Para ele, se era concedida aos luteranos, calvinistas e anglicanos, não poderia ser negada aos judeus, pois o judaísmo, além de ter muita afinidade com a Religião Católica, era a religião de Maria, dos Apóstolos e de Jesus Cristo. Assim, o Deputado propôs uma nova redação ao artigo 14: “A liberdade religiosa no Brasil, se estende às comunhões cristãs e ao judaísmo ou religião judaica” (ANAI DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V.6, p. 170).

O Deputado e Bispo do Rio de Janeiro, José Caetano da Silva Coutinho, que era contra a liberdade religiosa, mas aceitava em determinadas situações a tolerância religiosa, na sessão de 30 de outubro de 1823, apresentou a seguinte emenda ao projeto de Constituição:

Art. 14. Ninguém será perseguido por suas opiniões religiosas, uma vez que não ofenda as leis e os costumes.

Art. 15. A religião da nação brasileira é a Católica Apostólica Romana.

Art. 16. Algumas outras religiões serão toleradas, quando se verificarem motivos justos e urgentes; e o seu culto particular ou público será determinado por lei (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V.6, p. 179).

Podemos notar que não houve uma ação conjunta e uniforme dos integrantes da Igreja Católica no Brasil, os quais, inclusive, em vários momentos defenderam ideias opostas. Destacamos também que contraditoriamente alguns padres defendiam a liberdade religiosa, enquanto Deputados não integrantes dos quadros da Igreja Católica eram contrários a tal direito individual, conforme constatamos no discurso de Manoel Joaquim de Ornellas, Deputado e bacharel em direito:

Não acho conforme a razão e a justiça que se declare no artigo 15 que são apenas toleradas as outras religiões, além da cristã, e que não gozam dos direitos políticos os que a professam, ao mesmo tempo que se estes direitos se concedem aos de todas as comunhões cristãs.

Se as outras por falsas e monstruosas entram na exceção, também estas devem entrar, porque são igualmente cheias de falsidades, erros e impiedades; todos conhecem as doutrinas de Lutero, Calvino e outros heresiarcas e todos sabem o que eles pensavam dos princípios fundamentais da nossa fé.

Acho, pois mais conforme a boa razão e justiça que todas as outras religiões sem distinção sejam apenas toleradas, e que o culto público seja somente o da Religião Católica Apostólica Romana, por ser a única verdadeira, por ser a religião do Estado e a que os brasileiros sempre têm seguido, tanto no tempo em que fazíamos parte da nação portuguesa, como depois que formamos uma nação independente.

Nem se diga que a nação brasileira vem a ser injusta com os estrangeiros negando-lhe o culto público de suas religiões, antes procede assim com igualdade, estabelecendo uma regra geral para todos sem distinção (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V.6, p. 169).

Novamente, verificamos a presença da concepção de que a única e verdadeira religião era a Católica Apostólica Romana, e somente a ela se devia dar o direito ao culto público. Para as demais religiões, que estariam no erro, devia-se conceder apenas a tolerância religiosa com cultos internos aos templos. Apesar de encontrarmos discursos que divergem dessa concepção, foi esta a que se estabeleceu na Constituição outorgada por Dom Pedro I, em 1824, e permaneceu por todo o período da presente pesquisa.

Na sessão de 06 de novembro de 1823, esses artigos entraram em votação, tendo por referência a emenda de Antônio Carlos, apresentada em 29 de outubro de 1823, que continha o seguinte teor:

Emenda

14. Cada membro das comunhões cristãs pode professar a sua religião no recinto destinado para esse fim. Todos os que professarem estas comunhões podem gozar dos direitos políticos.

15. As outras religiões, além da cristã, são apenas toleradas, e só lhes compete o culto doméstico; e a sua profissão inibe o exercício dos direitos políticos.

16. A religião católica Apostólica Romana é a religião do Estado, e a única mantida por ele; e só a ela compete o culto externo fora das Igrejas (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V.6, p. 169).

Ao analisarmos a sessão de 06 de novembro, nos Anais do Parlamento Brasileiro, e o que concluiu Rodrigues (1974), constatamos que os artigos aprovados ficaram com o seguinte teor: Art. 14 Cada membro das comunhões cristãs pode professar a sua religião no recinto destinado para esse fim. Art. 15 As outras religiões, além da cristã, são apenas toleradas, e só lhes compete o culto doméstico.

Art. 16 A Religião Católica Apostólica Romana é a religião do Estado, a única mantida por ele e só a ela compete o culto externo fora das Igrejas.

Ao comparar o que previam os artigos 14, 15 e 16 do projeto de Constituição apresentado na sessão de 1º de setembro de 1823 com o que foi aprovado na sessão de 06 de novembro de 1823, observamos que houve um recuo na extensão da liberdade religiosa e nos direitos políticos. Constatamos que a única religião que ficou com direito ao culto externo foi a Católica Apostólica Romana; as outras religiões cristãs somente nos recintos para esse fim e as não cristãs apenas com o culto doméstico. A parte referente aos direitos políticos foi excluída dos artigos 14 e 15, e a “liberdade religiosa” presente no artigo 14 do projeto foi suprimida tanto na emenda de Antônio Carlos quanto no que foi aprovado.

Apesar de não ser o motivo principal da dissolução da Assembleia Geral Legislativa, em 12 de novembro de 1823, o tema da liberdade religiosa foi destacado por Dom Pedro I na sua proclamação aos brasileiros para explicá-la em 13 de novembro de 1823, pois “se a Assembleia não fosse dissolvida, seria destruída a nossa Santa Religião, e nossas vestes seriam tintas em sangue” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 556).

Desse modo, podemos deduzir que este era um tema significativo para a sociedade brasileira, tanto que Dom Pedro I o colocou como um dos motivos da dissolução da Assembleia Geral Legislativa e, inclusive, o Deputado Faria Lobato, durante os debates parlamentares sobre a liberdade religiosa, já havia afirmado o seguinte: “quem sabe se o povo a esta hora não está já assustado?” (ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1823, V.6, p. 65).

Em 25 de março de 1824, Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do Brasil, que em seu artigo 5º previa que a Religião Católica Apostólica Romana era a oficial do país e as outras eram permitidas com cultos domésticos ou em casas para ele destinado. O artigo 95, em seu parágrafo terceiro, proibia de ser Deputado Geral os que não professassem a religião do Estado, e o artigo 179, parágrafo quinto, previa que ninguém podia ser perseguido por motivos de religião, uma vez que respeitasse a do Estado e não ofendesse a moral pública.

Nesse sentido, a lei de instrução primária, de 15 de outubro de 1827, a primeira lei educacional que buscou organizar um sistema de instrução pública no Brasil, previa, no artigo 6º, entre outros conteúdos, o ensino “dos princípios de moral

cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 24). Assim, observamos que a concepção que se constitui em lei foi a dos defensores da Religião Católica Apostólica Romana, que a consideravam a única verdadeira religião, que seus dogmas eram santos, que era a base da sociedade, que através dela o país se manteria em ordem, e o ensino da moral deveria estar atrelado aos seus pressupostos. Para as demais religiões, que estariam no erro, dever-se-ia conceder apenas a tolerância religiosa com cultos internos aos templos.

Dom Pedro I, na Fala do Trono de abertura dos trabalhos da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823, recomendou aos constituintes a necessidade de elaborarem uma lei específica sobre instrução, e em 1826 indicou aos Deputados terem o maior cuidado com a educação de ambos os sexos. Contudo, é na fala de 1830 que observamos qual a sua compreensão da relação da Religião Católica com a instrução do povo:

A educação da mocidade, que tem constantemente sido objeto de minha imperial solicitude, requer toda a vossa atenção. É mister que os princípios da religião Católica Apostólica Romana, que professamos, e que os preceitos da moral cristã sejam cuidadosamente ensinados, e praticados nas escolas elementares em todo o Império (FALAS DO TRONO, 1977, p. 128).

Nessa fala, temos a defesa do ensino dos princípios católicos nas escolas elementares brasileiras e a relação entre moral e religião, não havendo espaço para a moral laica de Condorcet.

Na resposta da Câmara dos Deputados à Fala do Trono de 1830, consta a defesa do ensino dos princípios Católica como base da instrução primária para ser uma barreira ao crime e manter a ordem:

Quanto aos princípios da religião, e preceitos da moral cristã, primeira barreira contra os transbordamentos do crime, e a base da educação da mocidade, principal incumbência dos párocos para isso estipendiados, já a lei providenciou que fossem ensinados nas escolas primárias; e por isso espera a Câmara que o governo afaça executar (FALAS DO TRONO, 1977, p. 129).

Os Deputados estavam se referindo ao artigo 6º da lei de instrução primária de 1827, que previa tal ensino, sendo que eles já tinham feito a sua incumbência; no

entanto, cobravam do poder executivo que a cumprisse. Essa passagem demonstra a tensão entre os poderes legislativo e executivo.

Em relação ao ideal presente na memória educacional de Martim Francisco d'Andrada Machado, de limitar a participação do poder executivo na educação, o que estava vinculado com a intenção dos Deputados brasileiros em restringirem o poder de Dom Pedro I, também pode ser visto como um dos motivos da dissolução da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823. Conforme podemos observar no “Manifesto de Sua Majestade o Imperador aos Brasileiros”, de 16 de novembro de 1823, um dos motivos da dissolução foi a pretensão de alguns constituintes em “restringir em demasia as atribuições” que competiam pela “essência dos governos representativos ao chefe do poder executivo” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 84).

Não podemos esquecer, conforme apresentado anteriormente, que na sua Fala do Trono de abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa de 1823, Dom Pedro I havia deixado explícita a necessidade de ser por ele aprovada a Constituição que seria pela Assembleia elaborada. Para Paim (1998, p. 75-81), “tudo leva a crer que D. Pedro I somente aceitaria o texto constitucional que lhe outorgasse prerrogativas aptas a assegurar a sua supremacia sobre a Assembleia”; assim, diante da pretensão do poder legislativo em limitar seus poderes, dissolveu a Assembleia.

A dissolução da Assembleia Geral Constituinte de 1823 e a promulgação da Constituição de 1824, que conferiu amplos poderes a Dom Pedro I, trouxeram descontentamento à parte da classe dominante brasileira que almejava controlar o destino da nação através do poder legislativo e da maior autonomia das Províncias. Esse descontentamento também afetou outros setores da sociedade, como a classe média urbana e também as pessoas das camadas mais pobres.

A mais significativa reação à centralização política imposta por Dom Pedro I foi o movimento separatista e republicano que abrangeu as Províncias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, na Confederação do Equador. A reação do Governo Imperial foi violenta e utilizou mercenários estrangeiros em apoio às forças nacionais. Esses fatos ajudaram a desgastar a imagem do Monarca perante os brasileiros.

Dom Pedro I governou o Brasil sem o poder legislativo entre a dissolução da Assembleia Geral Legislativa e Constituinte, em 1823, e o início dos trabalhos da

Câmara dos Deputados e do Senado, em 1826. Esse desrespeito aos dispositivos da Constituição de 1824 aumentou o descontentamento dos brasileiros. Iniciados os trabalhos no Parlamento, voltaram ao debate político os temas interrompidos com a dissolução. Segundo Costa (1977, p. 119):

As discussões interrompidas em 1823 vieram à baila no Parlamento enriquecidas de novos temas. Organização do ensino, legislação de terras, responsabilidade ministerial, cessação do tráfico de escravos, liberdade de imprensa e pensamento, naturalização de estrangeiros, sistema de recrutamento, liberdade de culto, organização dos Conselhos de Províncias, organização do poder judiciário, estatuto das Câmaras Municipais, delimitação da competência do executivo e do legislativo.

Foi nesse contexto que o Deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou o seu projeto de instrução pública, o qual, conforme apresentado no capítulo anterior, tinha como objetivo compartilhar o poder de decisão da escola pública entre vários segmentos; participariam os professores, o Instituto do Brasil, os Deputados e o Imperador. No entanto, na lei de instrução primária de 1827, não constava a participação dos dois segmentos previstos por Barbosa que teriam certa independência do poder político – o Instituto e os docentes. De acordo com o artigo 2º:

Os Presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 23).

Podemos observar que, apesar de os governos locais determinarem a quantidade e a localização das escolas, exigia-se a aprovação final do poder estabelecido na Corte. A organização do sistema escolar cabia aos poderes executivo e legislativo. Segundo Castanha (2007, p. 105), a lei de instrução primária de 1827 estabelecia que “para criar uma escolinha no mais distante arraial do Império era necessária uma resolução da Assembleia Geral, com aval do Ministério dos Negócios do Império”.

Pela ausência na lei de instrução primária de 1827 da participação de outros segmentos além dos poderes executivo e legislativo, constatamos na organização do sistema educacional brasileiro o afastamento das concepções educacionais de Condorcet.

No ano de 1826, morre Dom João VI, e Dom Pedro I era o herdeiro do trono português. O Monarca brasileiro renunciou à coroa portuguesa, deixando-a para sua filha menor de idade Maria da Glória. Enquanto essa não atingisse a maioridade, Portugal ficaria sob a Regência de Dom Miguel, irmão de Dom Pedro I. No entanto, em 1828, Dom Miguel usurpou o trono português.

O envolvimento do Monarca brasileiro com a questão do trono português trouxe receios aos brasileiros em relação à manutenção da autonomia do Brasil. Essa preocupação reforçou as críticas a Dom Pedro I, fortalecendo a concepção que lhe considerava um português que administrava o Brasil.

Os conflitos entre brasileiros e portugueses, também permanentes no período, ampliaram-se com a crise econômica que passava o país. A desvalorização do dinheiro brasileiro ocasionou elevação do custo de vida, principalmente nos centros urbanos. Para Fausto (1999, p. 156), “os portugueses, que controlavam boa parte do comércio de varejo, eram um alvo privilegiado dos ataques nativista”.

Outros fatos ajudaram a desgastar a imagem de Dom Pedro I, como a desastrosa participação na guerra da Cisplatina, a crise econômica, inclusive, com o fechamento do Banco do Brasil em 1829, o assassinato do jornalista opositor ao Governo Líbero Badaró e a oposição da Câmara dos Deputados em 1831, que, segundo Castanha (2007, p. 36), “era composta de maioria federalista e até republicanos”. Devido a essa continuidade de fatos, que desgastaram a sua autoridade, Dom Pedro I abdicou do trono brasileiro, relegando-o a seu filho de cinco anos, Dom Pedro de Alcântara, dando início ao Período das Regências.

4.2 A instrução pública primária durante as Regências (1831-1840)

O Período Regencial teve início com a abdicação de Dom Pedro I, em 07 de abril de 1831, e foi finalizado com a antecipação da maioridade de Dom Pedro II, em 23 de julho de 1840. Quando seu pai abdicou, este tinha somente cinco anos de

idade, sendo necessário que políticos governassem em seu nome. Esse espaço de tempo foi constituído por quatro Regências. Inicialmente foi instituída a Regência Trina Provisória, composta por José Joaquim Carneiro de Campos (marquês de Caravelas), Nicolau de Campos Vergueiro e o Brigadeiro Francisco de Lima e Silva. Esta foi substituída, em 17 de junho de 1831, pela Regência Trina Permanente, composta por José da Costa Carvalho, João Bráulio Muniz e Francisco de Lima e Silva. Em 12 de outubro de 1835, iniciou a primeira Regência Una, sendo eleito Regente o Padre Diogo Antônio Feijó, o qual, devido às agitações políticas no Brasil, pediu demissão em 19 de setembro de 1837, ficando interinamente Araújo Lima, que assumiu como eleito a partir de abril de 1838. Seu mandato durou até ser decretada a maioridade de Dom Pedro II.

Esse foi um dos momentos mais conturbados da história do Brasil. Durante o Período das Regências, ocorreram várias agitações políticas nas Províncias brasileiras: no Ceará (1831-1832), em Pernambuco (1831-1835), em Minas Gerais (1833-1835), no Grão Pará (1835-1840), na Bahia (1837-1838), no Maranhão (1838-1841) e no Rio Grande do Sul (1835-1845).

Ao iniciar o Período das Regências, havia três grupos políticos no Brasil: o restaurador, o exaltado e o moderado. Os restauradores defendiam a volta de Dom Pedro I, mas, após a sua morte em 1834, o grupo perdeu a razão de existir e passou a integrar os outros dois. O grupo exaltado não era coeso, mas de forma geral podemos afirmar que eles reivindicavam maior autonomia para as Províncias, o federalismo, o fim do Poder Moderador e do Senado Vitalício, várias formas de prever o fim da escravidão, a participação popular na política, a elegibilidade para todos os cargos, ao mesmo tempo em que alguns defendiam a República. Essas são ideias que iram em maior ou menor grau estar presentes nas várias revoltas do Período Regencial e no início do Segundo Império. Cabe salientar que tais ideias não eram defendidas por todos os exaltados, assim como não estiveram presentes em todas as Revoltas do Período. Já os moderados defendiam a monarquia constitucional, o Governo centralizado na Corte, a unidade territorial, a escravidão, o voto censitário, e eram contra a luta armada.

Devido às agitações políticas que ocorriam nas Províncias e colocavam em perigo a unidade nacional, a partir de 1838, houve o fortalecimento de ideais conservadores denominados regressistas, tendo como líder Bernardo Pereira de

Vasconcelos. Segundo Fausto (1999, p. 171), “a palavra indica a atuação da corrente conservadora desejosa de ‘regressar’ à centralização política e ao reforço à autoridade”. O partido conservador regressista defendia, nesse período, a centralização política perdida com as medidas adotadas no início das Regências – o Código de Processo Criminal de 1832 e o Ato Adicional de 1834. Para Melo (1978, p. 22):

Pode-se afirmar que o programa desse partido encerrava como teses principais as seguintes:

- Interpretação do Ato Adicional, restringindo as atribuições das Assembleias Provinciais.
- Rigorosa observância dos preceitos da Constituição.
- Resistência a inovações políticas, que não fossem maduramente estudadas.
- Restabelecimento do Conselho de Estado.
- Centralização política, toda a força à autoridade e leis de compressão contra as aspirações anarquizadoras para que se restituísse e restaurasse a paz, a ordem, o progresso pautado e refletido, e a unidade do Império sob o regime representativo e monárquico, que exclusivamente conseguiria fazer a Nação prosperar e engrandecer-se.

O partido regressista alcançou parte de seus objetivos, ao aprovar, em maio de 1840, a lei nº. 105, que interpretava o Ato Adicional de 1834. Eles completaram a sua ação centralizadora no início do Segundo Reinado, ao aprovar, em novembro de 1841, a lei nº. 234, que criou o Conselho de Estado, que havia sido extinto com o Ato Adicional, e a lei nº. 261, de 03 de dezembro do mesmo ano, que reformulou o Código de Processo Criminal, limitando o poder local.

O opositor do partido conservador foi o denominado partido liberal, o qual defende as leis descentralizadoras. Esses dois partidos eram os que dominaram a vida política do Segundo Império. Os exaltados continuaram presentes nas revoltas dos primeiros anos do Reinado de Dom Pedro II e alguns de seus ideais aparecem nos debates políticos, mas não ocuparam os Ministérios. Para Morel (2003, p. 34), “esses exaltados não participaram do poder central – pelo menos no momento em que cada um identificava-se com tal tendência”.

Carvalho (1981, p. 159) considera que o tema principal de divergência dos dois partidos era a centralização ou descentralização do poder. Assim, definiu-os da seguinte forma:

Os liberais eram por maior autonomia provincial, pela justiça eletiva, pela separação da polícia e da justiça, pela redução das atribuições do poder moderador. Os conservadores eram pelo fortalecimento do poder central, pelo controle centralizado da magistratura e da polícia, pelo fortalecimento do poder moderador.

Outro tema central entre as disputas desses partidos era a amplitude do poder do Monarca; assim, a Constituição de 1824 tornou-se assunto corrente. O conservador “aceitava a Constituição jurada e aceitava-a como outorgada, assim como todas as suas instituições”; já o liberal “queria nova Carta, que não possuísse a marca absolutista da outorgada, e que libertasse as Províncias, tornasse temporário o Senado e recusasse ao Monarca as várias e graves atribuições do Poder Moderador” (CHACON, 1981, p. 28).

Para além das propostas que identifica cada um desses partidos, é importante destacar os atos que podem ser identificados como concretizados por cada um deles. Ao liberal, podemos creditar o Código de Processo, o Ato Adicional, a lei orgânica dos Presidentes de Província, a maioria, a primeira lei eleitoral do Brasil (1846) e a Lei Saraiva (1881); ao conservador, “o restabelecimento do Conselho de Estado, a reforma do código de processo e a abolição da escravatura (todas as grandes leis abolicionistas, da repressão do tráfico à Lei Áurea, foram feitas por Ministros conservadores)” (CHACON, 1981, p.29).

No campo educacional, a questão da centralização também deixou suas marcas. Para Tambara e Arriada (2014, p. 204), com o Ato Adicional de 1834, a lei de instrução primária de 1827 “sofreu uma derrocada em seus princípios fundamentais”. O Primeiro Reinado (1822-1831) se caracterizou pela centralização, onde as medidas referentes ao ensino deveriam ser aprovadas pelo Governo Central. Essa forma vigorou até a promulgação do Ato Adicional, quando a responsabilidade pelo ensino primário e secundário foi repassada às Províncias. Conforme consta no parágrafo 2º do artigo 10º:

Art. 10º Compete à mesma Assembleia legislar:

[...]

§ 2º Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem

criados por lei geral (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 574).

Apesar de a descentralização estar prevista no Ato Adicional, o Governo Central buscava manter certo controle sobre as Províncias, através da nomeação de funcionários públicos, conforme consta no artigo 18º da lei de 14 de junho de 1831, que prescreveu a forma de se efetuar a eleição da Regência permanente e as suas atribuições:

Art. 18 A atribuição de nomear Bispos, Magistrados, Comandantes da Força de Terra e Mar, Presidentes das Províncias, Embaixadores e mais Agentes Diplomáticos e Comerciais, e membros da Administração da Fazenda Nacional na Corte, e nas Províncias os membros das Juntas de Fazenda, ou as autoridades, que por Lei, as houverem de substituir, será exercida pela Regência (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1831, p. 21).

Podemos observar que o Regente fica com a incumbência de nomear os mais altos cargos da administração pública, entre os quais está o de Presidente de Província, o que estabelecia limites à descentralização e possibilitava a intervenção do Governo Central nas Províncias. Essa lei não foi alterada pelo Ato Adicional de 1834.

Em relação ao Vice-Presidente Provincial, os Ministros dos Negócios do Império de 1832, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, e de 1833, Antônio Pinto Chichorro da Gama, em seus respectivos relatórios, defenderam que a escolha desse cargo deveria ser feita pelo Governo Central. Para eles, se o escolhido fosse por eleição, poderia assumir o Governo Provincial, na ausência do Presidente da Província, cidadão que não fosse da confiança da Corte. No entanto, o conteúdo da lei nº. 40, de 03 de outubro de 1834, contrariou a orientação dos referidos Ministros, como consta no seu artigo 6º:

Art. 6º A Assembleia Legislativa Provincial nomeará seis cidadãos para servirem de Vice-Presidente, e um no impedimento do outro. A lista deles será levada ao Imperador por intermédio do Presidente da Província, e com informações deste, a fim de ser determinada a ordem numérica da substituição: entretanto, servirá de Vice-Presidente o que estiver em primeiro lugar na lista, ou na falta deste os imediatos. Tanto a lista dos eleitos pela Assembleia Legislativa Provincial, como a enviada pelo governo será remetida por cópia à Câmara Municipal do Presidente. E quando o primeiro nomeado se

achar muito distante da Capital, será chamado para substituir aquele, que se seguir na ordem da nomeação e que mais pronto estiver, o qual somente ceda na ordem numérica da lista, e assim sucessivamente até o primeiro dela (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1834, p. 55).

Constatamos que a Assembleia Geral Legislativa buscou limitar a liberdade de escolha dos Vice-Presidentes nas Províncias e a intervenção do Governo Central, pois, enquanto os Deputados provinciais escolheriam os seis Vice-Presidentes, o Imperador determinaria a ordem numérica de substituição. Essa luta entre centralização e descentralização foi a marca do período imperial brasileiro, e achar o limite adequado entre eles foi, ou ainda é, a grande dificuldade dos governantes do Brasil.

Para o Ministro dos Negócios do Império Joaquim Vieira da Silva Souza, o artigo 6º deixou “nula sobre a escolha de tais empregados a ação do Governo Geral, a quem cumpre manter a independência e a integridade do Império e promover a sua administração e segurança” (SOUZA, 1835, p. 7). Assim, observamos a preocupação do integrante do poder executivo na Corte em manter o controle das Províncias. Esse tema retornou no relatório do Ministro Antônio Paulino Limpo de Abreu, de maio de 1837, durante a Regência de Feijó:

A conveniência de entregar ao governo a nomeação dos Vice-Presidentes das Províncias já vos foi uma vez ponderada, e os infelizes acontecimentos do Rio Grande do Sul justificam esta opinião. Além de outros casos, os Presidentes podem ser obrigados a largar muitas vezes, e por muito tempo, a direção dos negócios, ou por moléstia, ou pelo dever de residirem na Assembleia Geral legislativa, e de nenhuma maneira convém à causa pública que fique por grande espaço a Administração Provincial entregue à pessoa, que podem algumas vezes não merecer do Governo Geral a confiança, que alias é indispensável para exercerem semelhante cargo (ABREU, 1837, p. 8).

O Ministro estava se referindo ao fato de que, em 20 de setembro de 1835, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, os farroupilhas invadiram a capital Porto Alegre e o Presidente da Província Antonio Fernandes Braga fugira para a cidade de Rio Grande, e assumira a presidência o 4º Vice-Presidente, Marciano Pereira Ribeiro, apoiado pelos farrapos²⁵.

²⁵ Sobre a Revolução Farroupilha, ver Fachel (2002) e Flores (1985).

Em 1837, Feijó renunciou a Regência, e assume Pedro Araújo Lima, defensor da centralização, escolhendo como Ministro dos Negócios do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, o qual “havia sido um dos autores do projeto do Ato Adicional, mas se desiludiu com os vários conflitos gerados a partir da aprovação do mesmo e acabou tornando-se figura central do movimento regressista conservador” (CASTANHA, 2009, p. 42).

O grupo regressista buscava diminuir os poderes adquiridos pelas Províncias com o Ato Adicional, e Vasconcelos, no seu relatório de 1838, sugeriu “a translação para o Governo Geral da atribuição que tem a Assembleia Legislativa Provincial de nomear os Vice-Presidentes das respectivas Províncias” (VASCONCELOS, 1838, p. 7). Essa solicitação somente foi consumada no início do Segundo Reinado, através do decreto nº. 207, de 18 de setembro de 1841.

Através da análise dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império, observamos que desde 1833 havia a intenção do poder executivo da Corte de sistematizar um serviço público ramificado por todo o Império controlado por ele, conforme consta no relatório do Ministro Nicolau Pereira de Campos Vergueiro:

Outro objeto, Senhores, digno da vossa particular atenção é a necessidade de dar à ação administrativa maior vigor de que ela atualmente possui, a fim de poder eficazmente operar em qualquer ponto sujeito à sua jurisdição. A grande extensão da maior parte das Províncias do Império naturalmente enfraquece essa ação nos lugares remotos das Capitais dela; e os graves inconvenientes que daqui resulta, só podem ser obviados pelo estabelecimento de agentes secundários, entre os Presidentes das Províncias e as Municipalidades, os quais façam executar as ordens da administração e a informe nas matérias que lhe dizem respeito. Talvez a sedição do Rio Negro e as comoções do Mato Grosso tivessem sido prevenidas com o estabelecimento destas autoridades; os povos de S. João das Duas Barras estariam melhor policiados; mais facilmente se franquearia a navegação do Tocantins e por toda a parte a administração seria mais ativa (VERGUEIRO, 1833, p. 03).

No relatório de 1834, o Ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama também recomenda a necessidade “do estabelecimento de agentes entre os Presidentes e as Câmaras Municipais, afim de que a ação administrativa possa conservar o seu vigor nos pontos mais remotos” (GAMA, 1834, p. 7). Podemos averiguar o objetivo do Governo Central em influir na mais remota localidade do Império, tendo os

Presidentes das Províncias como elemento principal da ligação da Corte com as extremidades do país. Em relação à instrução pública, destacamos que o Ministro também via a necessidade de criar uma rede de agentes públicos interligados:

O bem do serviço, Senhores, imperiosamente reclama a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É impraticável que, em um país nascente, onde tudo está ainda por criar, e com o mau sistema de administração, que herdamos, o Ministro possa presidir a exames, fiscalizar escolas e descer a outras minuciosidades. Quanto à fiscalização, é certo que as Câmaras Municipais também tomam parte nela, mas estas Corporações, principalmente fora das grandes cidades, não são as mais aptas para semelhantes serviços.

É de esperar que o estabelecimento daquela autoridade no centro da Província, com Delegados idôneos, por ela propostos e aprovados pelo governo, em todos os pontos, muito contribua para que os professores desempenhem melhor suas obrigações e os alunos mais aproveitem. Colhidos bons resultados na Corte, poderá à medida estender-se às mais Províncias do Império (GAMA, 1834, p. 10).

Notamos que o Ministro pretendia criar um quadro de funcionários interligados com o Governo Central, onde este devia aprovar todos os funcionários que compusessem a rede de inspeção. É perceptível também que o Ministro primeiramente queria testar na Corte essa medida para posteriormente aplicar nas demais Províncias, ou seja, tinha a intenção de usar a Corte como modelo para o restante do Brasil.

Nas instruções para os Presidentes das Províncias, prescritas no decreto de 09 de dezembro de 1835, o Regente Feijó recomendou no artigo 4º que, ao escolherem os funcionários provinciais, seria conveniente que consultassem “sempre que o puderem fazer sem detrimento de serviço, a opinião do Governo Geral” (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1835, p. 135).

Feijó também objetivava ramificar por todo o país a influência do Governo Geral, criando postos intermediários do Presidente da Província aos pontos mais longínquos, conforme consta no artigo 10º da mesma lei:

Entre os objetos que muito convém promover, merece ser mencionada a criação de Delegados dos Presidentes em todas as povoações, como o meio mais próprio de serem breve e exatamente informados do que se passa em todos os pontos do território sujeito à sua administração, de inspecionarem e advertirem as autoridades

locais; de fiscalizarem a conduta dos funcionários subalternos; e de assegurarem a pronta e fiel execução das suas ordens, mas para se colher toda a vantagem que desta instituição se deve esperar, é indispensável que as pessoas nomeadas para servirem aqueles cargos, sejam escolhidas entre a classe mais estimável dos respectivos lugares, e que contem com alguma estabilidade. Sem estas condições, nem tais funcionários poderão conciliar respeito e a força moral de que necessitam, nem haverá cidadãos capazes, que queiram aceitar empregos somente carregados de deveres, e onde se acham confundidos com outros inferiores em reputação, e graduação social. O governo não dúvida lembrar aqui, como modelo, os Prefeitos e Subprefeitos, criados pela Assembleia Legislativa da Província de São Paulo, persuadido de que eles preenchem as necessidades da administração da Província (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1835, p. 137).

Cumpre salientar que, ao considerar indispensável que a escolha fosse efetuada entre os cidadãos de posses, estava posto o ideal de exclusão das classes menos favorecidas na ocupação de cargos considerados relevantes e que a manutenção da sociedade em ordem cabia à classe proprietária de bens. Evidenciamos também que, apesar de ser na maioria das vezes a Corte usada como modelo, havia casos em que se copia outra Província.

Em relação à instrução pública, o Regente Feijó orientou os Presidentes das Províncias da seguinte maneira:

§ 12 Satisfeitas as necessidades da administração que ficam indicadas, releva promover a instrução e a moral, sem as quais não há civilização, e muito menos liberdade. Um plano de educação, uniforme em todas as Províncias, que a torne nacional, que de caráter e particular fisionomia ao povo brasileiro é objeto de suma necessidade. Os princípios que servem para o desenvolvimento da razão humana, e as principais regras dos direitos e obrigações do homem, devem formar a base da instrução geral. As máximas de conduta, prescritas pelo Evangelho, e ensinadas pelos Ministros da Religião com a voz, e praticamente com o exemplo, serviram de alicerce à moral pública. Mas enquanto este plano se não pode realizar, convém ao menos que certos graus de instrução e moralidade sejam um requisito indispensável para a admissão dos empregos, no qual deverá sempre preferir o homem instruído e moral, e entre estes os casados, e os que fizerem às vezes de chefes de legítimas famílias (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1835, p. 137).

Podemos observar a intenção de construir um plano de instrução igual em todas as Províncias, com o objetivo de uniformizar a sociedade brasileira. Conforme

constataremos posteriormente, ao analisar o plano geral de estudos apresentado por Feijó no Senado, em 1839, a moral cristã não estava na base do ensino público; este era um dever dos padres de ensinar às crianças.

No relatório de 1837 do Ministro Antonio Paulino Limpo de Abreu, também foi destacada a necessidade de construir um plano geral de instrução pública para uniformizar o ensino em todo o Brasil: “mas enquanto essa lei não aparece, o governo não perde de vista o ir estabelecendo, à proporção que a oportunidade se apresenta, a indicada uniformidade” (ABREU, 1837, p. 13).

Todavia, essa lei geral não surgiu durante o período imperial, mas ao que tudo indica a Corte tendeu a influir nas Províncias de forma velada. O Presidente de Província foi o principal meio empregado pelo Governo Central para uniformizar a instrução pública primária no Brasil. A esse respeito, Castanha (2007, p. 125) alega:

Ao analisar e comparar a legislação educacional das Províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Paraná e da Corte é possível perceber que havia princípios norteadores comuns, ou seja, uma filosofia que dava direção e orientação a organização da instrução pública elementar. Objetivava-se o controle do trabalho do professor, a moralidade de professores e alunos, a religiosidade, a regulamentação da escola particular. Por meio da análise e comparação fica plenamente perceptível, que a instrução elementar não se organizou de forma anárquica e desordenada, como enfatiza a corrente majoritária da historiografia educacional.

Para Castanha (2007, p. 62), “as Assembleias Legislativas provinciais omitiram-se do direito advindo do Ato Adicional e acabaram seguindo as orientações e modelos trazidos pelos presidentes nomeados para administrá-las”. Ao analisar a legislação educacional de algumas Províncias referente à organização do sistema de fiscalização da instrução pública, observamos que seguiram as orientações do Regente Feijó e dos Ministros dos Negócios do Império, o que confirma a afirmação de Castanha. A Província do Rio Grande do Norte, através do artigo 11 da resolução de nº 27 de 05 de novembro de 1836, previa que o Presidente da Província fiscalizaria as aulas da capital e as outras seriam fiscalizadas por Delegados nomeados pelo mesmo Presidente, sob proposta em lista tríplice das Câmaras Municipais (BASTOS, 2004). Na Província do Mato Grosso, o artigo 27 da lei provincial nº. 8, de 05 de maio de 1837, prescrevia que o governo, ouvindo o Inspetor Geral dos Estudos Públicos da Capital e Província, que havia sido criado

pela lei nº. 2, de 22 de dezembro de 1836, nomearia em cada município pelo menos um Inspetor especial a quem incumbisse a necessária vigilância sobre as escolas pública e particulares (SÁ, 2000). Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na lei nº. 14, de 22 de dezembro de 1837, consta em seu artigo 21 que na Capital da Província haveria um Diretor encarregado por todas as escolas de instrução primárias da Província e no artigo 23 que em cada município haveria um inspetor das escolas, que seria o Promotor Público (TAMBARA e ARRIADA, 2004).

Em relação ao ensino da moral, percebemos que a sua valorização está vinculada à concepção de que através dela se mantinha a ordem pública. O Regente Feijó, na Fala do Trono de 1836, a ela se reportou nos seguintes termos:

A moral, fundamento da ordem, deve ser melhor ensinada para que sirva de sustentáculo às leis, reja as consciências, e seja a mais sólida garantia da pública prosperidade. Senhores, sem educação e sem moral, não é possível haver verdadeira civilização (FALAS DO TRONO, 1977, p. 127).

Podemos observar que Feijó não fez referência ao ensino da moral vinculado a pressupostos religiosos; no entanto, no voto de graças, a Fala do Trono do Regente, elaborada pelos Deputados Gerais, tal vinculação estava presente. Segundo os Deputados:

E ainda que a educação nacional proveniente da instrução elementar, e do ensino da moral religiosa esteja confiada às Assembleias provinciais, a quem pertence criar e dotar as escolas primárias, e dar-lhes os regulamentos mais conducentes ao fim importantíssimo de instruir e moralizar o geral da população; todavia a câmara penetrada, como Vossa Majestade Imperial, da urgente necessidade de fortificar quanto antes esse primeiro anel da cadeia dos melhoramentos sociais, tomará pressurosa na devida consideração qualquer novo arbítrio que o governo imperial houver de sugerir-lhe sobre tão relevante assunto (FALAS DO TRONO, 1977, p. 175).

O Ministro dos Negócios do Império, José Ignácio Borges, no seu relatório apresentado a essa Assembleia Geral, de 1836, defendia o ensino tanto da moral filosófica quanto cristã:

É lamentável o estado em que se acham as nossas escolas primárias, e mais lamentáveis ainda, se se recorda o princípio de

que em tais escolas é que se lançam as sementes de moral, costumes, e bons hábitos, que tem de formar o cidadão digno de merecer tal nome. Se no seu seio, além do ensino de ler, escrever e contar, se não adquire o hábito da obediência regrada, o gosto de estudar, a emulação da competência do mérito, os preceitos da moral filosófica e cristã, não poderemos ter juventude preparada para maior instrução, ou para satisfazer os encargos da sociedade, em que tem de viver (BORGES, 1836, p. 8).

Através do que expõe o Ministro, identificamos quais eram os objetivos que se desejava alcançar com o ensino primário; além de ler, escrever e contar, era preciso incutir os pressupostos morais, os costumes da sociedade e os bons hábitos, os quais estavam diretamente vinculados com a ideia de obediência. Nessa sociedade, a obediência significava respeitar as hierarquias políticas e sociais. Podemos observar que estava posto o objetivo de criar no aluno o hábito de obedecer, o que era contrário ao que defendia Condorcet, o qual pretendia desenvolver no aluno a capacidade de avaliar a sociedade em que vive para poder melhorá-la.

Constatamos também a intenção de incutir no aluno o ideal de valorização do estudo e do mérito, tendo por objetivo legitimar o êxito das classes favorecidas que ocupavam os principais postos dos cargos públicos. A sociedade deveria reconhecer que eles ocupavam tais cargos devido ao merecimento que obtiveram pelo gosto que tem em estudar.

No voto de graças à Fala do Trono de Feijó de 1837, os Deputados Gerais, ao se referirem à crise em que vivia o país, devido às revoltas em várias Províncias, afirmaram que a Câmara dos Deputados estava convencida de que a instrução “moral e religiosa, e os constantes esforços de uma administração ilustrada”, que se dirigia “unicamente pelos princípios do bem público”, devia “poderosamente concorrer para consolidar a ordem e tranquilidade da nação” (FALA DO TRONO, 1977, p. 178). Assim, evidenciamos a valorização confiada ao ensino moral e religioso para solidificar a paz no Brasil.

O Regente Pedro de Araújo Lima, que substituiu Feijó, escolheu Bernardo Pereira de Vasconcelos para ser o Ministro dos Negócios do Império, o qual, em seu relatório à Assembleia Legislativa, de 1838, seguiu no mesmo sentido do Ministro anterior e dos Deputados, exaltando a Religião Católica como a base da moral e da

paz. Ao se referir aos conteúdos a serem ensinados no Colégio de Pedro II, assim se reportou:

A Religião, princípio da sabedoria, base da moral e da paz dos povos, não podia ser esquecida; e ao Capelão do Colégio incumbe o referido decreto a Apostólica tarefa de ensiná-la. Um Prelado de reconhecidas Virtudes foi colocado à testa deste estabelecimento, para governá-lo como reitor debaixo das vistas e das ordens imediatas do governo (VASCONCELOS, 1838, p. 15).

Observamos ainda que o primeiro Reitor desse estabelecimento foi um integrante da Igreja Católica, confirmando em ação a importância que o Ministro afixava em seus pronunciamentos à Igreja Católica Apostólica Romana, além de ficar exposto o objetivo do Ministro em manter um controle rígido sobre o Colégio de Pedro II, ao afirmar que esse ficaria sob as ordens imediatas do poder executivo. Essa defesa do controle do poder executivo sobre a instrução pública já havia sido defendida por ele no discurso de abertura das aulas do referido Colégio, em 25 de março de 1838. Ao se reportar ao regulamento deste estabelecimento, por ele elaborado, assim se expressou:

Um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de se fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução. Cumpre, pois, que longe de modificar esta regra na sua execução, seja ela ao contrário religiosamente observada a fim de serem conhecidas suas faltas, aparecerem seus defeitos, e terem lugar os preciosos melhoramentos, porém competentemente decretados. Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais, só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e porventura opostos às providências e as intenções do governo (VASCONCELOS, 1999, p. 244-245).

Podemos verificar a falta de liberdade dos professores, os quais deviam seguir “religiosamente” o que estava decretado; inclusive, o Ministro ressalta que “a maior parte de suas disposições” respeitavam “mais aos professores e inspetores do que aos alunos, dependendo deles a moralidade na conduta e o aproveitamento nos estudos colegiais” (VASCONCELOS, 1999, p. 245). Essa preocupação com fiscalização do serviço do professor por parte do governo estava em conformidade com as solicitações apresentada pelos Ministros anteriormente e pelo Regente Feijó, e continuaria em pauta. Tal declaração de Vasconcelos também confirma a

afirmação de Tambara (2000, p. 105-106), ao se referir ao relatório do Presidente da Província de São Pedro, de 1863, que “apesar do desprestígio da carreira do magistério ela ainda constituía uma fonte de poder que era importante ter sob controle”.

Para Vasconcelos (1999), os professores deveriam cumprir rigidamente essas disposições para não seguirem caminhos opostos às intenções do governo. O Ministro apresentava quais eram essas finalidades, pois “a mocidade de par com as doutrinas”, que haveria de “formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência”, aprenderia a “respeitar as Leis e as Instituições”, e conheceria “as vantagens da subordinação e da obediência” (VASCONCELOS, 1999, p. 245). A valorização do ensino moral atrelado aos pressupostos católicos estava imbricada com a concepção de subordinação e obediência à ordem instituída. Assim, averiguamos que são elementos contrários aos que defendia Condorcet. De acordo com Tambara (2000, p. 29), “o sistema educacional desempenha importante papel no sentido de configurar uma determinada concepção de mundo”. No caso brasileiro, o objetivo era formar cidadãos submissos e obedientes à ordem constituída, compreensão que representa o pensamento hegemônico no Brasil Imperial do período da presente tese.

Em 31 de maio de 1839, o Senador Feijó apresentou um projeto de lei sobre educação, composto por 12 artigos que tinham por objetivo criar em todo o Império cursos de estudos elementares, em círculos para esse fim destinado. Cada círculo seria composto por três cadeiras: na primeira, ensinar-se-iam elementos de história natural, física e química; na segunda, elementos de geografia, metafísica e lógica; e na terceira, “filosofia moral, contendo a teoria desta ciência, o direito natural e político” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 264).

A localização desses círculos seria marcada pelos Presidentes das Províncias a cada 30 mil a 50 mil habitantes livres. Na capital de cada Província, teriam três cadeiras, “uma de latim e francês, outra de aritmética e geometria e outra de retórica e poética” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 264). Vale observar que Feijó, ao tomar por referência a população livre para abrir os círculos, estava excluindo o escravo da instrução pública.

Os primeiros professores das cadeiras criadas pelo projeto seriam nomeados pelo Governo Geral e, posteriormente, quando vagassem, seriam

“providas por concurso na forma da lei até aqui praticada”; o Governo Geral também determinaria “provisoriamente aos mestres ordenados proporcionados aos diferentes círculos”; ordenaria estatutos e mandaria formar compêndios, tendo em vista o plano junto (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 264).

O artigo 11 previa a jubilação dos professores que prestassem bons serviços, sendo necessários 25 anos de serviço para receber ordenado inteiro, e os que se inabilitassem para a docência seriam jubilados “com o ordenado correspondente aos anos de serviço que prestou” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 265).

O Senador Feijó indiretamente queria tornar esse ensino obrigatório, pois no artigo 12 do projeto consta que qualquer cidadão que na data de sua promulgação fosse menor de quatorze anos teria que provar ter frequentado o curso completo quando fosse assumir cargos eleitorais e públicos, conforme podemos constatar:

Art. 12 Nenhum cidadão menor de 14 anos, que residir no lugar em que estiverem providas as cadeiras aqui declaradas, poderá para o futuro pretender emprego algum, quer de eleição popular, ou de nomeação de qualquer autoridade, sem apresentar primeiro à autoridade a quem competir conhecer o seu diploma, ou dar-lhe posse, certidão de idade e atestado dos professores de haver frequentado o curso completo embora sem notável proveito (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 265).

Apresentados os principais artigos do projeto, daremos início à análise das explicações do Senador Feijó em defesa de seu plano de estudos em círculos, que são esclarecedoras para compreendermos qual a sua concepção de ensino. Para ele, uma das primeiras necessidades do Brasil era um plano geral de ensino para “dar aos brasileiros um caráter nacional”, e para isso considerava “indispensável o estabelecimento de uma educação pública uniforme” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 263). Podemos observar que Feijó retomou a ideia apresentada quando era Regente de uma educação semelhante em todas as Províncias para construir a identidade brasileira.

Na justificativa de defender esse plano geral de ensino, Feijó se reportou ao “antigo governo absoluto” de forma positiva, afirmando que “em toda a parte se encontravam os mesmos estudos, os mesmos princípios regulavam o pensamento de todos, o que não acontece hoje” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO

BRAZIL, 1912, p. 264). Apesar de não estar claro se o Senador estava se referindo ao período do Brasil Colonial ou do Primeiro Império, o que constatamos é que o mesmo estava defendendo um plano geral de ensino que era contrário ao que prescrevia a lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834.

Para Tambara e Arriada (2014, p. 207), a defesa de Feijó de uma instrução pública uniforme estava vinculada com um projeto de integração nacional que, devido aos vários movimentos segregacionistas que estavam ocorrendo, “levaram-no a dimensionar a necessidade do estabelecimento de um aparelho ideológico com capacidade de instituir um laço efetivo e eficaz de união e coesão nacional”.

Uma particularidade do projeto era a defesa do estudo das ciências físicas e naturais como base da instrução em detrimento dos estudos humanísticos em voga no Brasil. No entanto, o objetivo não era o ensino aprofundado dessas ciências, mas um conhecimento elementar que servisse de base para aprofundar no que seja de seu interesse. Segundo Feijó, nele só se tratava da “instrução necessária a todos os cidadãos, que, depois de adquiri-la podem aplicar-se aos conhecimentos superiores que mais lhes convenham e para cujos estudos não lhe serão inúteis às noções preparatórias” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 386).

No que se refere ao método de ensino previsto no projeto, trata-se do método intuitivo, o qual principia “pelos conhecimentos sensíveis, passa aos inteligíveis e conclui pelos morais” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 264).

Feijó tinha por objetivo formar cidadãos instruídos que pudessem participar nos rumos da sociedade em que viviam, pois “em um governo representativo é de suma importância que os cidadãos tenham aquelas noções indispensáveis para o desempenho de cargos públicos” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 385). No entanto, não podemos esquecer que, conforme as orientações enviadas aos Presidentes das Províncias, quando era Regente, a escolha desses funcionários deveria incidir sobre cidadãos de posses e de confiança do Governo Geral. Isso demonstra que a sua propalada participação dos cidadãos devia ser controlada pelo governo e restrita aos homens possuidores de bens.

O Senador e Padre Feijó defendia, em seu projeto, o ensino laico, entendido como ausência de conteúdos religiosos no espaço escolar público. O ensino religioso deveria ser responsabilidade dos padres, conforme podemos observar na

sua resposta ao pronunciamento do Senador Bernardo Pereira de Vasconcelos, que criticou tal ausência no projeto de lei:

Outra falta foi notada, a do estudo da Religião; mas todos sabem que a religião se aprende na infância, e que a Igreja é a verdadeira mestra dos dogmas e da moral religiosa, que os bispos e os párocos são obrigados a ensiná-las; e se estes ministros da igreja não cumprem com este dever tão importante, a culpa é de quem está à testa dos negócios públicos, que deve advertir-lhe seus deveres, para cujo desempenho o estado faz grandes despesas com os ministros do culto (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 386).

Para o Senador Feijó, o estudo pautado na Religião Católica só servia para os governos despóticos, “porque ela recomenda a obediência passiva às autoridades” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 385). Essa afirmação de Feijó confirma a concepção de que a presença do ensino religioso católico nas escolas brasileiras do período analisado buscava incutir nos cidadãos a passividade, entendida como submissão às autoridades públicas, eclesiásticas e as hierarquias sociais para manter o estado das coisas.

O Senador Bernardo Pereira de Vasconcelos foi o maior opositor ao projeto de Feijó. Para ele, a instrução comum que era possível disponibilizar a toda a população livre brasileira era a “primária simples: ler, escrever e contar” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 385). Vasconcelos defendia a organização do ensino primário dividido em dois, sendo um comum, composto por ler, escrever e contar, e outro superior, onde se ensinariam as ciências segundo a exigência de cada região do país e o lugar que cada aluno ocupava na sociedade. Para o Senador, um plano de educação deveria prever mais um estabelecimento de ensino, as universidades, mas destinadas aos mais abastados:

Torno a dizê-lo, admito o plano de educação comum; mas no sentido de uma educação que não deva compreender mais do que a instrução primária. Cumpre ao Estado oferecer aos cidadãos as diversas escolas que sejam frequentadas segundo as necessidades públicas.

O rico e o pobre estudarão as primeiras letras; o menos abastado, ainda que se não dedique ao estudo das ciências superiores, vá instruir-se nas escolas primárias superiores, onde só aprenderá o que convier aos deveres e necessidades do lugar que ocupa na sociedade; os mais abastados, que podem dedicar todo o seu tempo

ao estudo das ciências frequentarão as universidades, as escolas das ciências superiores; eis como se deve formar um plano de educação para o país (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 270).

Assim, notamos que o Senador Vasconcelos defendia uma instrução pública estratificada pela posição social do aluno, na qual somente os mais favorecidos economicamente é que iriam para as Universidades.

Em divergência com o Senador Feijó, que havia posto como base de seu projeto o estudo das ciências, Vasconcelos considerava que “a parte principal na educação da mocidade devia caber às letras” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 383). Para justificar a sua defesa, reporta-se à França, Inglaterra, Holanda e Alemanha como os locais que já haviam atingido um alto nível de civilização e todas elas tinham por base uma educação humanística.

Em relação à instrução moral, Vasconcelos considerava o projeto falho por não ensinar os dogmas católicos. Segundo o Senador:

Igual defeito se nota quanto à instrução moral; e bem que o nobre autor do projeto compreendesse na palavra ‘moral’ não só as ciências que têm propriamente esse nome, mas também o direito natural e público, nem por isso satisfaz às grandes necessidades públicas. O nobre autor de projeto não trata do ensino da religião do Estado; eu reconheço quanto a moral influi no homem, quanto a moral universal influi na educação e marcha do homem; reconheço que ele foi gravado em nosso coração pela mão da Providência; mas não me parece que ele seja suficiente; em uma ou outra vez basta para nossas relações domésticas e mundanas, nem sempre ela ministra todos os preceitos e crenças que são necessários a um país; e tanto é isto verdade, que, possuindo essas noções morais muitos povos tem vivido em erro, e por longa série de séculos; é necessário, além dessa ciência moral de que trata o projeto. É necessário ir beber os verdadeiros preceitos da moral na revelação escrita, nos códigos sagrados e na mesma disciplina (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 371).

Podemos observar a presença da concepção que julga não ser possível haver Estado estável sem o ensinamento nas escolas dos pressupostos morais cristão da Igreja Católica Apostólica Romana. Este ideal está vinculado com o entendimento que defendia o uso desses ensinamentos para incutir no aluno a obediência pacífica às autoridades, ao que se reportou Feijó na sua defesa da ausência do ensino da Religião Católica na escola pública, bem como o próprio

Ministro Vasconcelos, no discurso de abertura das aulas do Colégio de Pedro II em 1838.

Para Bernardo Pereira de Vasconcelos, o Estado fazia elevados gastos com a instrução da mocidade, mas os resultados obtidos não eram proporcionais a tais investimentos. Para ele, era necessário melhorar a inspeção nas escolas:

Queria cercar o Ministro da instrução pública de agentes que fossem os depositários da execução dos regulamentos, que embaraçassem mesmo ao Ministro quando ele quisesse fazer da instrução pública um instrumento para especulações políticas.

Ora, os que me acusam de inimigo das liberdades públicas verão a sem razão com que o fazem, observando que eu quero limitar a autoridade dos Ministros, quero obstar a que eles empreguem a instrução pública em especulações políticas. Estes agentes, particularmente dedicados ao ramo da educação pública, serão muito proveitosos ao desenvolvimento da instrução e de grande auxílio ao Ministro. Hoje, porém, o que faz o Ministro da instrução pública, qual é o auxílio que ele tem? Cabe-lhe dar providências sobre as escolas de medicina, sendo preciso que tenha conhecimento nesse ramo das ciências, e bem assim sobre os cursos jurídicos, escolas primárias, etc., e cada uma destas matérias é hoje objeto de largo estudo e de muita meditação; os Presidentes das Províncias estão em iguais circunstâncias; eles não podem inspecionar, não podem administrar este ramo da administração que se acha a seu cargo (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 373).

Apesar de Vasconcelos ter se posicionado contrário ao uso da escola como instrumento de dominação pelo governo, o que observaremos, posteriormente, ao analisar a legislação que estabeleceu esse corpo de agentes inspetores das escolas, é uma defesa da padronização do ensino no país, tanto público quanto privado, tendo a Corte como centro difusor. E, ao buscar estabelecer esta uniformização, utiliza-se a escola como aparelho ideológico de Estado.

Entre outros Senadores que se pronunciaram, encontra-se Carneiro de Campos, o qual, apesar de não concordar com algumas partes do projeto, considerava ser ele no essencial bom, votando em que passe à segunda discussão. Para ele, o Plano de Feijó não rejeitou o ensino das letras, mas restringiu-o somente. Considera necessário difundir o ensino da aritmética e diminuir o estudo do latim e do grego. Para ilustrar sua posição, reporta-se a Adam Smith, que “aconselha e muito que ao povo se ensine a geometria e a mecânica aplicada às artes, deixando esses estudos de muito latim, muito grego etc., aos homens que se

destinam às altas ciências” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 378).

Carneiro de Campos considerava que se o filho do pobre “souber (além de ler e escrever) doutrina cristã e o mais que está no projeto, sabe quanto lhe basta para fazer a sua felicidade e a de seus iguais” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 379). Em “A riqueza das nações”, Smith (1996, P. 247) defendeu a necessidade das pessoas comuns aprenderem a ler, escrever e calcular; acrescida dos “rudimentos da geometria e da mecânica, a educação literária dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível”. Nesse sentido, o Senador brasileiro, mesmo se utilizando de Adam Smith, que é defensor da moral laica, conforme aponta Rothschild (2003), não consegue conceber a escola sem o estudo da doutrina cristã.

Na sessão de 14 de junho de 1839, “é aprovado o projeto para passar à segunda discussão” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 386). No entanto, jamais voltou para ser discutido. Apesar de o projeto de Feijó não ter se constituído em lei, a análise do debate em torno dele é significativa para verificarmos quais as concepções de escolas que havia no Brasil e quais eram as dominantes. Ao analisar as leis que foram aprovadas após o ano de 1839, torna-se evidente que os pressupostos de Vasconcelos foram os vencedores. Portanto, o ensino primário seria dividido em duas classes, tendo o estudo das humanidades como base do ensino, a permanência da instrução moral atrelada aos postulados Católicos Apostólicos Romanos, o escalonamento do grau de ensino conforme a posição social e a organização de um sistema de inspeção escolar.

Na sessão do Senado de 31 de maio de 1839, na qual foi pela primeira vez apresentado o projeto de Feijó, também se discutiu a resposta à Fala do Trono e entrou em debate a necessidade de interpretar o Ato Adicional de 1834, de que Vasconcelos era partidário. Vasconcelos considerava que parte dos Senadores brasileiros entendia que a atribuição para legislar sobre a instrução pública primária cabia às Províncias. Assim, o projeto de Feijó feria os princípios do Ato Adicional. Conforme alega o Senador:

Esta matéria da interpretação do Ato Adicional é de tanta transcendência, que eu julgo que, sem ela ter lugar, nada pode ser feito nada se poderá decretar [...] Ainda hoje o nosso digno

Presidente nos apresentou um projeto de lei que ofende o ato Adicional, entendido como tem sido pelos nobres Senadores, que não professam a sublime teoria do regresso. Em um dos artigos do projeto, se me não engano, há uma disposição abolindo as cadeiras de gramática latina, que não seja as dos círculos literários que estabelece o projeto. Ora, tendo-se entendido até aqui que as escolas não podem ser estabelecidas senão pelos governos provinciais, hei-nos em grande luta, não da minha parte, porque adoto a ideia e está conforme com os meus princípios (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 271).

Podemos observar que o Senador Vasconcelos, que era partidário do Regresso, movimento político conservador que buscava retomar a centralização perdida em 1834, não se colocava contrário ao fato de o centro legislar sobre a instrução primária em todo o Brasil, mas para ele era necessário interpretar o Ato Adicional e dar-lhe tal atribuição.

Um projeto de interpretação do Ato Adicional já havia sido apresentado à Câmara dos Deputados Gerais, em 10 de julho de 1837, durante a Regência de Feijó. Na Fala do Trono de 1838, o Regente Pedro Araújo Lima cobrara dos Deputados zelo com esse tema, pois no que se referia à “inteligência da lei de 12 de agosto de 1834, que reformou a Constituição do Império, dúvidas e dúvidas graves” haviam sido suscitadas (FALAS DO TRONO, 1977, p. 187). O mesmo Regente, na Fala do Trono do próximo ano, ao se referir aos assuntos mais importantes a legislar, assim se reportou:

A inteligência da lei de 12 de agosto de 1834, que reformou a constituição do Império; o melhoramento da circulação monetária; a revisão das leis penais; e um sistema regular de instrução pública, que habilite devidamente a mocidade brasileira para os importantes cargos da vida social, tanto na ordem civil, como militar: eis, senhores, os objetos que, de preferência, continuarão a oferecer-vos útil matéria para vossos novos trabalhos (FALAS DO TRONO, 1977, p. 194).

Essa Fala do Trono se deu na abertura dos trabalhos legislativos do ano em que Feijó apresentou o seu projeto no Senado, o que demonstra que, no campo educacional, o Senador estava seguindo a mesma direção do Regente, que colocou entre os principais temas a legislar a organização de um sistema nacional de instrução pública.

Na discussão no Senado da resposta do poder legislativo a esta Fala do Trono, o Senador Albuquerque se mostrou contrário à organização de um sistema nacional de instrução “quando as Assembleias Provinciais tem direito de tratar dos sistemas de instrução” (ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1912, p. 276). No entanto, na discussão específica do projeto de Feijó, esse conflito com o Ato Adicional não foi suscitado.

Em 12 de maio de 1840, os conservadores conseguiram aprovar a lei nº. 105, que interpretou alguns artigos do Ato Adicional de 1834 e “centralizou vários aspectos da administração e limitou em muito o poder das Províncias” (CASTANHA, 2007, p. 46). Apesar de existirem posições divergentes sobre a competência de o Governo Central legislar sobre a instrução pública primária e secundária, a lei de interpretação não fez referência ao assunto, o que indica que o tema não era de primeira necessidade para a Corte, que preferiu manter a influência através dos Presidentes de Província.

O Partido liberal, que era contra a centralização encetada pela aprovação da interpretação do Ato Adicional pelos conservadores, passou a agir em benefício da antecipação da maioria de Pedro de Alcântara, futuro Dom Pedro II. Percebendo as manobras dos conservadores para dificultar a antecipação, os liberais, em 22 de julho de 1840, foram até o Senado e constituíram uma deputação composta por oito membros tirados entre os de ambas as câmaras. Em seguida, os liberais foram ao encontro de Pedro de Alcântara e lhe solicitaram que tomasse posse de suas atribuições de Imperador. Quando o Regente Araújo Lima chegou à presença de Dom Pedro II, a oferta já havia sido feita e aceita²⁶. No dia seguinte, na sessão da Assembleia Geral Legislativa, o presidente do Senado Marquês de Paranaguá declarou “maior a Sua Majestade Imperial o Senhor D. Pedro II, e no pleno exercício de seus direitos constitucionais” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 213). Assim, terminou o período das Regências e inicia o Segundo Reinado.

²⁶ Para maiores dados sobre o ato da maioria de Dom Pedro II, ver: Leal (1978) e Araripe (1978).

4.3 O Segundo Império e a organização da instrução pública primária (1840-1857)

Ao assumir o comando da nação, Dom Pedro II organizou o seu primeiro Ministério com os liberais²⁷ que haviam promovido a declaração de sua maioridade. Contudo, esse gabinete durou somente até março de 1841. Segundo Castanha (2007, p. 48), os motivos da queda foram:

A falta de homogeneidade de ideias e princípios e principalmente pelo fato de sustentar a lei de interpretação do Ato Adicional, a qual o partido havia combatido; logo, o gabinete perdeu o pouco crédito que lhe restava. Além disso, não obtiveram êxito no plano de pacificação na Guerra dos Farrapos. Com o objetivo de criar uma base de sustentação, passaram a interferir no resultado das eleições para juízes, vereadores e deputados, que aconteceu naquele ano. Tudo isso foi alvo de intensa crítica na Câmara e no Senado, levando o gabinete a pleitear, junto ao jovem monarca a dissolução da câmara. Como não foi atendido, o gabinete não resistiu às pressões.

O novo gabinete constituiu-se dos políticos do partido conservador, que passam a agir no sentido da centralização iniciada com a interpretação do Ato Adicional. Durante esse gabinete, foi aprovada a lei nº. 207, de 18 de setembro de 1841, que determinou que o Vice-Presidente de Província fosse escolhido pelo Imperador. A lei nº. 234, de 23 de novembro de 1841, que criou o Conselho de Estado, composto por doze conselheiros ordinários, em seu artigo 3º, previa que haveria “até doze Conselheiros de Estado extraordinários, e tanto estes como os ordinários” seriam “nomeados pelo Imperador” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 580). Na referida lei, a questão religiosa também se fez presente, conforme consta no seu artigo 5º:

Os Conselheiros, antes de tomarem posse, prestarão juramento nas Mãos do Imperador de manter a religião Católica Apostólica Romana, observar a Constituição, e as leis, ser fiéis ao Imperador, aconselhando-o segundo suas consciências atendendo somente ao bem da Nação (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 581).

²⁷ Os dados referentes ao período de duração e a corrente política dos Ministérios foram retiradas de Castanha (2007).

Outra lei aprovada por esse gabinete foi a de nº. 261, de 03 de dezembro de 1841, que reformulou o Código de Processo Criminal. Através dela, criou-se, em cada Província, um chefe de polícia, nomeado pelo Ministro da Justiça, e as paróquias e os municípios teriam Delegado e Subdelegados. Com exceção dos Juízes de Paz, os demais integrantes do judiciário seriam nomeados pelo Governo Central. Os juízes de Paz perderam importância em detrimento das autoridades policiais que “assumiram muitas funções antes atribuídas aos juízes de Paz, inclusive as de julgar pequenas causas criminais” (FAUSTO, 1999, P. 175). Para Castanha (2007, p. 49), “essa lei possibilitou ao poder central impor sua autoridade com mais força. Com ela se limitou ainda mais a força do poder provincial”.

Durante esse gabinete, a Revolução Farroupilha continuou e teve início a reação armada dos liberais em Minas Gerais e São Paulo, a qual foi sufocada por Luis Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias. O gabinete pediu demissão em janeiro de 1843 e o Imperador compôs outro gabinete conservador; no entanto, até setembro de 1848, houve troca de sete gabinetes, sendo seis do Partido Liberal.

Entre setembro de 1848 e setembro de 1853, quando iniciou o gabinete da conciliação, houve dois gabinetes conservadores, sendo que o primeiro durou até maio de 1852 e aprovou a lei nº. 581, de 04 de setembro de 1850, que proibiu o tráfico de escravos. Conforme já mencionado, Segundo Chacon (1981, p. 29), “todas as grandes leis abolicionistas, da repressão do tráfico à Lei Áurea foram feitas por Ministros conservadores”.

O Gabinete da conciliação buscou harmonizar os liberais e os conservadores. Porém, como sua tendência era conservadora, continuou legislando no sentido da centralização. Foi esse o gabinete que aprovou o decreto nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, a qual consolida em uma única lei vários temas que eram evidenciados necessários legislar no campo educacional. Conforme constataremos, algumas de suas determinações já estavam presentes em outras leis, mas foi a partir da Reforma Couto Ferraz que se buscou tornar efetivo o seu funcionamento.

Após essa breve exposição do período a ser analisado, daremos início a análise específica do tema da instrução pública primária, destacando o que era solicitado como medidas necessárias para melhorar o ensino e o que se constituiu

em lei. No relatório do Ministro dos Negócios do Império, Candido Jose de Araújo Viana, conservador, apresentado em maio de 1841 à Assembleia Geral Legislativa, consta que o governo não tomou as medidas necessárias ao melhoramento da instrução pública primária e secundária devido à necessidade de resolver problemas mais urgentes. De acordo com o Ministro, era preciso que a Assembleia Legislativa estabelecesse maior rigor na forma de escolha dos professores primários, tanto em relação à formação intelectual quanto moral. Viana destaca também a necessidade de investimentos públicos na construção de escolas:

Um dos primeiros passos, que ao governo cumpre dar a respeito destas, é sem dúvida mandar levantar plantas e fazer orçamentos dos edifícios indispensáveis para a sua acomodação ao menos nas freguesias da cidade do Rio de Janeiro: sem que tais edifícios existam, é inevitável subordinar o sistema das escolas às proporções das casas, em que elas se estabelecem, e nunca poderemos conseguir a rigorosa observância do ensino mútuo, como a lei prescreve (VIANA, 1841, p. 14).

O Ministro também destacou a necessidade de uma fiscalização mais efetiva dos estabelecimentos particulares de ensino, que existiam em grande quantidade, e o governo não tinha conhecimento de quem era o Diretor, quem eram os professores e qual era o conteúdo ensinado. Segundo consta no relatório:

Outra providência é o direito de inspeção suprema, de que deve estar revestido o governo sobre todas as Escolas, Aulas e Colégios particulares, e com muito maior razão a respeito daqueles dos referidos estabelecimentos, que são dedicados a instrução primária, ou em que esta faz parte das matérias, que neles se ensinam. É por ventura a educação da mocidade objeto de tão pequena monta, que se consinta na existência de uma multidão de casas daquela natureza, sem que o governo tenha mui particular conhecimento do cabeça de cada uma dessas casas, das habilitações dos seus professores, das matérias do ensino, da pureza das doutrinas, e da maneira por que tanto o Diretor do estabelecimento, como os mesmos professores desempenham as obrigações para com as pessoas que lhes confiam os seus filhos, ou os seus tutelados? Parece incrível, Senhores, mas é uma triste verdade que tudo isso se ignora na capital do Império (VIANA, 1841, p. 14).

Na Fala do Trono de janeiro de 1843, Dom Pedro II ressaltou a necessidade da Assembleia Geral Legislativa se ocupar, entre outros temas, da instrução pública. Em resposta, no voto de graças, os Deputados afirmaram que a Assembleia Geral

tomaria também ela na mais séria consideração às propostas que lhe fossem feitas “pelos Ministros de Vossa Majestade Imperial a cerca de algumas disposições importantes de nossa legislação, bem como sobre a instrução pública” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 229). Desse modo, ressaltamos que a Assembleia não se prontificou a elaborar uma lei sobre a instrução pública; ela iria esperar a proposta do poder executivo referente ao tema. Com efeito, ao longo do período analisado, constataremos que a maioria das medidas sobre ensino partiu do poder executivo ou sob sua orientação.

No relatório do Ministro dos Negócios do Império José Antonio da Silva Maia, conservador, apresentado à Assembleia Geral em maio de 1843, constava que concorda com as opiniões dos Ministros anteriores sobre o que era necessário fazer no campo educacional e que o Conselho de Estado continuava a “ocupar-se seriamente deste objeto” (MAIA, 1843, p. 5). Verificamos novamente que era um segmento do poder executivo que estava tratando em estabelecer medidas referentes à instrução.

No relatório do Ministro José Carlos Pereira de Almeida Torres, liberal, apresentado à Assembleia Geral em maio de 1844, o mesmo reforçou a importância da fiscalização dos estabelecimentos de instrução e solicitou aos párocos e Juizes de Paz que inspecionassem os professores e professoras no desempenho de suas obrigações, “dando parte à Câmara Municipal e ao Diretor das escolas, das omissões e irregularidades” que observassem e “ao governo nos casos de maior gravidade” (TORRES, 1844, p. 9). Nesse relatório, Torres apresentou os principais problemas que precisavam ser reparados no tocante à instrução. Segundo o Ministro:

É indispensável que presteis a vossa atenção à edificação de prédios com proporções, e acomodações necessárias para a exata observância do ensino Mútuo: a falta de prédios com essas proporções obriga a uma mistura e confusão de métodos, que torna tudo irregular e de pouco proveito. Não permitem as nossas circunstâncias que a um tempo se construam todos os que são precisos; principiemos por um, pelo da freguesia mais populosa, e, concluindo este, passaremos a outro. É indispensável criar um substituto e uma substituta, para as cadeiras da Corte, para se haver com prontidão pessoas habilitada, que ocupe tais cadeiras, quando vagas, e quando impedidos os professores e professoras delas. É indispensável que se de a todos os professores uma razoável quantia para as despesas das respectivas escolas, a fim de

se evitar a prática de receberem aqueles, que não tem consignação para esta despesa, quantia dos seus alunos para ocorrer a ela, e de se cumprir fielmente a promessa da Constituição, que a todos afiança a instrução primária gratuita. É indispensável finalmente sujeitar a uma inspeção vigilante e permanente, essa multidão de Escolas e Colégios, que se tem estabelecido, e vão estabelecendo sem conhecimento da autoridade pública, sem declaração das obrigações a que se comprometem seus diretores, e sem previa fiança ao desempenho delas. Muito conviria que dêsseis ampla liberdade ao governo para regular no Município da Corte a instrução primária e a secundária, como julgasse conveniente, compreendidas quaisquer Escolas e Colégios de particulares, dando-vos por fim conta do resultado para obter a vossa aprovação (TORRES, 1844, p. 9).

É notável que os Ministros liberais e conservadores destacavam quase os mesmos problemas do ensino, e o mais significativo é que as soluções apresentadas eram iguais: buscam aumentar a fiscalização das escolas públicas e particulares e que o poder executivo elabore o regulamento para a instrução primária e secundária pública e privada.

Em janeiro de 1845, o Ministro Almeida Torres repetiu as mesmas necessidades da instrução primária na Corte e solicitou que a Assembleia Geral autorizasse o poder executivo a elaborar um regulamento para o ensino primário, pois essa providência lhe parecia indispensável (TORRES, 1845). No mesmo ano, foi rubricado por Dom Pedro II o decreto nº. 440, de 10 de dezembro de 1845, que regulava o modo de concurso às cadeiras públicas de primeiras letras pertencentes ao Município da Corte. Esse decreto especificava de forma detalhada como deveria ocorrer o concurso, tendo por base os conteúdos previstos na lei de instrução primária de 1827; segundo o artigo 8º, far-se-ia “por último o exame da prática do ensino Mútuo” (CASTANHA, 2011, p. 131). Cumpre destacar que o Método de Lancaster ainda era o almejado para as escolas primárias da Corte.

Nesse decreto, observamos a intenção de colocar o controle da escola no poder executivo, pois, apesar de prever uma banca examinadora composta pelo Ministro dos Negócios do Império, pelo Diretor de Ensino da Corte e por professores examinadores, o Ministro, que era o presidente do concurso, tinha o poder de invalidá-lo. Segundo consta no artigo 12, se o Ministro considerasse pelo que observou durante o concurso “e depois de ouvido o Diretor, que fora insubsistente, e

menos justa a aprovação”, ele podia mandar “proceder ao novo exame por outros professores por ele expressamente designado” (CASTANHA, 2011, p. 131).

Através do decreto nº. 446, de 1º de agosto de 1846, o governo criou o cargo de professor(a) substituto(a) para o Município da Corte, com o objetivo de resolver o problema da falta de professor quando o titular ficasse impossibilitado de lecionar. O poder legislativo, através do parágrafo 26 do artigo 2º da lei orçamentária nº. 369, de 18 de setembro de 1845, havia autorizado o poder executivo a efetuar essa despesa. Essa era mais uma medida solicitada pelos Ministros que foi regulamentada pelo poder executivo.

No relatório do Ministro dos Negócios do Império Joaquim Marcelino de Brito, do grupo liberal, em maio de 1847, permaneceu em destaque, assim como dos Ministros anteriores, a carência de prédios adequados para servirem ao sistema de Lancaster das escolas primárias da Corte, a falta de idoneidade de alguns professores e a ausência de controle sobre as escolas particulares no Município da Corte, as quais abriam sem qualquer autorização do governo, pois não se exigia de seus Diretores “nenhuma prova de habilitação, nem mesmo de moralidade” (BRITO, 1847, p. 11).

Em 1848, o Ministro dos Negócios do Império, José Carlos Pereira de Almeida Torres, Visconde de Macaé, também liberal, considerava existirem diversos motivos para a instrução primária não estar se desenvolvendo de forma satisfatória. No entanto, as principais causas eram consideradas a falta de idoneidade e de conhecimento dos professores, a deficiência dos métodos empregados, a falta de edifícios adequados ao ensino e o descontentamento dos professores que essencialmente provinha da “quase nenhuma proteção e reparo, que dos poderes do Estado tem merecido e da falta de uma recompensa pecuniária suficiente” (TORRES, 1848, p. 7).

As soluções para esses problemas seriam criar escolas normais, tendo por modelo as holandesas e francesas, melhorar os salários dos professores e “assegurar-lhes pela jubilação, em um tempo dado, o pão e amparo da velhice” (TORRES, 1848, p. 7). Para o Ministro Torres, era necessária uma lei que determinasse com quantos anos o professor se aposentaria, pois a lei em vigor, de 15 de outubro de 1827, não especificava. Visconde de Macaé considerava o magistério penoso, difícil, cercado de privações que apresava a velhice. Essa lei iria

incentivar as pessoas mais capacitadas a se dedicar ao magistério por terem “assegurada a sua subsistência na Velhice” (TORRES, 1848, p. 7).

De acordo com o referido Ministro, a liberdade que se tinha para abrir escolas particulares na Corte era perniciosa ao ensino, pois o governo não tinha controle do que era ensinado e não as inspecionava. Apresenta como modelo os países cultos, onde a instrução pública e privada se achava debaixo de um só pensamento de disciplina e de método, não havendo na inspeção nenhuma diferença (TORRES, 1848). Podemos observar que Torres defende a uniformização do ensino público e privado e continua a solicitação de medidas, já apresentadas por outros Ministros, que possibilite fiscalizar as escolas particulares.

Em 05 de outubro de 1848, os trabalhos da Assembleia Geral Legislativa foram adiados para o dia 23 de abril de 1849; no entanto, “por decreto de 19 de fevereiro de 1849, foi dissolvida a câmara, ficando portanto sem efeito o anterior adiamento dela” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1977, p. 267). A próxima reunião da Câmara dos Deputados ocorreu em 1º de janeiro de 1850. O Ministro dos Negócios do Império José da Costa carvalho, o Visconde de Monte Alegre, conservador, apresentou o seu relatório em maio, ressaltando que ainda existiam os mesmos problemas apresentados pelos Ministros anteriores e que, apesar de ter ocorrido o aumento do número de escolas, o seu progresso era limitado. Para ele, o maior problema do ensino no Brasil era a falta de unidade do sistema de ensino. Nas palavras do Ministro:

Consiste o mal na falta de unidade de pensamento no sistema de ensino, nos métodos, na disciplina, a fim de que esse pensamento bem compreendido tenha em todas as capacidades do magistério um desenvolvimento conveniente. O meio de removê-lo é, pois organizar um plano de instrução subordinando-a por toda a parte a uma só e mesma inspeção, que figurando como a fonte ou origem daquele pensamento, possa velar no seu cabal desenvolvimento e cortar-lhe os vícios apenas se manifestem. Não é por tanto somente nas grandes escolas, nos liceus, nos colégios que se deve manter aquela unidade de vistas na direção, na disciplina, no método de ensino e na variedade dos objetos que ele compreende; ela se deve estender a todas as espécies de que se compreende a instrução pública, e deve por tanto abranger a instrução primária, sistematizando este gênero de ensino de maneira que se lhe possa reconhecer um só centro de movimento e de fiscalização, que leve por assim dizer a vida aos espalhados membros desse grande corpo, e lhes transmita o pensamento e o método. Deste modo os mestres não serão mais como até aqui existem desligados e

incoerentes, mas sim unidas e subordinadas, cujo tipo se verá estampado nos caracteres do seu centro de vida e de ação (CARVALHO, 1850, p. 13).

Visconde de Monte Alegre defendia a organização de uma comissão permanente ou de um Conselho Diretor de instrução pública, constituído de indivíduos ilustrados que ficariam encarregados de organizar e inspecionar o ensino no país. Esse Conselho seria coadjuvado por outras comissões e por indivíduos “especialmente incumbidos de dirigir e inspecionar cada um dos estabelecimentos deslocados”; só assim se tornaria ela “uma instituição verdadeiramente nacional” (CARVALHO, 1850, p. 14). Desse modo, identificamos o ideal de centralização e uniformidade do ensino, pois o Ministro objetivava organizar um plano de estudo para todo o país, além de criar um sistema de direção e inspeção espalhado pelo Brasil e vinculado à Corte.

Apesar de se referir que a comissão seria composta de homens ilustrados, o que daria a ideia de autonomia em relação ao poder executivo e que poderia indicar uma aproximação com as concepções de Condorcet, o Ministro, em seguida, deixou claro que o seu objetivo era receber autorização do poder legislativo para o executivo criar essa comissão. Para ele, se os Deputados “autorizarem o Governo para criar essa Comissão ou Conselho e marcar-lhe as atribuições por meio de um apropriado regulamento, desde já vos afianço que ele se esmerará para que possa corresponder dignamente à vossa confiança” (CARVALHO, 1850, p. 14). Desse modo, verificamos que não há a intenção em formar um conselho independente da intervenção do executivo.

Ao se referir às aulas avulsas de instrução secundárias da Corte, o Ministro afirmou a continuidade dos mesmos problemas destacados pelos anteriores responsáveis pela pasta, “os quais só desapareceriam quando, reunidas no mesmo edifício, ficassem estas aulas, como todos os outros estabelecimentos de instrução pública, sujeitas a uma só e única inspeção” (CARVALHO, 1850, p. 20). Constatamos, novamente, a valorização dada à inspeção escolar e o objetivo de centralizar o controle da instrução.

Em se tratando especificamente da instrução primária, Visconde de Monte Alegre ressaltava a necessidade de elaborar um regulamento para melhorá-la:

A instrução pública primária alguma coisa tem melhorado, mas muito longe está ainda do estado de perfeição que é para desejar, e a que jamais chegará sem um regulamento que torne inalterável as disposições de ordem e disciplina das escolas, e imprima na marcha do ensino um impulso uniforme, ativo e vigoroso que oponha invencível barreira à continuação ou introdução de abusos que tanto custam a extirpar (CARVALHO, 1850, p. 20).

Nesta passagem, além do ideal de uniformidade e de controle do espaço escolar, está posta a limitação da possibilidade de liberdade do professor, o qual não deveria alterar as disposições previstas no regulamento das escolas primárias elaborado pelo poder executivo. No que diz respeito às escolas particulares, o Ministro reforçava a necessidade de uniformizá-las e de serem inspecionadas pelo governo:

Pelo que respeita aos colégios e escolas particulares, cujo número cada dia mais avulta, continuam a instituir-se a arbítrio de seus diretores sem a menor intervenção da autoridade pública e consequentemente sem as garantias e precauções que em todos os países cultos precedem à fundação de tais estabelecimentos. Certo não vai assim bem a educação da mocidade, e nem o irá enquanto não conferirdes ao governo a autorização que em nome do país solicito para reorganiza a instrução pública, de modo que fique sujeita a um só pensamento de disciplina e de método, exigindo-se de todos os mestres e diretores de colégios, ou sejam públicos ou particulares as habilitações de moralidade e saber, sem as quais a ninguém deve ser permitida a direção de estabelecimentos desta ordem (CARVALHO, 1850, p. 20).

Através da análise do relatório do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Monte Alegre, observamos que o ideal de uniformidade e de controle do ensino centrado no poder executivo da Corte abarcava todos os ramos de instrução dos estabelecimentos públicos e privados em todo o país.

Apesar de o ideal de centralização e uniformidade do ensino primário em todo o país estar presente, desde os últimos anos da Regência, nos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e nas Falas do Trono, evidenciamos que a partir desse momento – 1850 – o tema era tratado de forma mais consistente, culminando na promulgação da Reforma Couto Ferraz em 1854.

No relatório do Ministro Torres, de maio de 1851, consta que a instrução pública estava em geral na igual situação por ele descrita anteriormente e “reclamava as mesmas providencias” (TORRES, 1851, p. 10). O Ministro continuou

solicitando ao poder legislativo a autorização para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte, pois compreendia que essa medida era necessária para que o governo pudesse implementar as mudanças necessárias para o melhoramento do ensino.

Na sessão de 12 de agosto de 1851 da Assembleia Legislativa, os Deputados Luiz Pedreira do Couto Ferraz e Justiniano José da Rocha apresentaram o projeto de lei que deu origem ao decreto nº. 630, de 17 de setembro de 1851, que autorizou o governo a fazer as reformas da instrução primária e secundária no Município da Corte. A tramitação do projeto foi rápida, pois da sua apresentação na Câmara dos Deputados à sanção de Dom Pedro II, em 17 de setembro, decorreram apenas 35 dias, o que demonstra atender “aos interesses dos dois partidos políticos que gravitavam em torno do poder” (CASTANHA, 2011, p. 151).

O decreto nº. 630 continha apenas três artigos. O primeiro autorizava o governo a fazer as reformas no ensino primário e secundário no Município da Corte, observando algumas disposições. Estas se referiam à inspeção das escolas públicas e particulares, através de um inspetor geral de instrução na Corte e um Delegado regular em cada paróquia; a exigência de licença para abrir escolas e comprovação de habilitações para ser Diretor ou professor; a divisão do ensino primário em duas classes e os conteúdos que seriam ensinados em cada uma delas; e a determinação de multas, suspensões e o tempo para o professor jubilar. Prevvia também a criação do externato do Colégio de Pedro II, que reuniria as aulas avulsas secundárias da Corte e autorizava o governo gastar até 20 contos de réis anuais com o ensino primário e secundário na Corte.

No artigo 2º, consta que o governo iria pôr em prática a reforma e posteriormente sujeitaria a “definitiva aprovação do poder legislativo” (CASTANHA, 2011, p. 150). Já o artigo 3º somente revogou as disposições em contrário. Apesar de constarem diretrizes do poder legislativo para o executivo seguir, o que observamos é uma ampla liberdade dada ao executivo para reformar a instrução e controlar os cargos de inspeção, conforme a primeira disposição do artigo 1º:

Art. 1º. O Governo fica autorizado para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte, observando as seguintes disposições:

1º Haverá no Município um Inspetor Geral da instrução, e em cada paróquia um Delegado seu.

Estes empregados serão amovíveis, e o Governo marcará em regulamento suas atribuições, e o modo por que será feita a inspeção das escolas (CASTANHA, 2011, p. 150).

No relatório de maio de 1853 do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Gonçalves Martins, conservador, que substituiu Visconde de Monte Alegre, consta que ainda não podia apresentar o plano de reforma, mas destacou a conclusão do trabalho encarregado a Antonio Gonçalves Dias, pelo Ministro anterior, de ir às Províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia para verificar o estado da instrução. Após expor o que o comissário havia observado, o Ministro ressaltou qual seria a solução por ele apresentada para os problemas do ensino:

De tudo isso resulta, pois, diz o Dr. Gonçalves Dias, a necessidade de uma reforma radical na instrução pública, dando-lhe um centro de unidade e de ação que a torne uniforme por toda a parte, e vá gradualmente extirpando os vícios e defeitos que tem até aqui obstado ao seu progresso e desenvolvimento. Depende esta reforma da execução de um vasto plano, cuja a concepção requer, além de tempo e meditação, alguns ensaios, mas pensa o governo que com as reformas a que acaba de proceder nas Faculdades de medicina e de Direito, bem como com as que trata de realizar na Corte, tanto em relação à instrução primária, como à secundária, terá já dado um pequeno passo para o desejado melhoramento; devendo aguardar-se o resultado desse ensaio para poderem generalizar-se as medidas, e torná-las então mais completas (MARTINS, 1853, p. 16).

Percebemos o ideal de uniformizar o ensino em todo o país, tendo como centro difusor a Corte e como base a reforma que estava sendo elaborada, a qual seria implementada na Corte em primeiro lugar e posteriormente adotada pelas Províncias.

A reforma somente foi Decretada em 17 de fevereiro de 1854, após assumir o Ministério da Conciliação, de tendência conservadora, tendo Luiz Pedreira de Couto Ferraz como o Ministro dos Negócios do Império. A Reforma Couto Ferraz, como ficou conhecida, buscou contemplar as solicitações feitas por Ministros liberais e conservadores. Ela foi composta por 135 artigos, divididos em cinco títulos. O primeiro tratava, em capítulo único, da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária. No artigo 1º, consta:

A inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Município da Corte será exercida;
Pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império;
Por um Inspetor Geral;
Por um Conselho Diretor;
Por Delegados de distrito (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 30).

No artigo 2º, consta que o Inspetor Geral seria nomeado por decreto imperial, não podendo “exercer este cargo o professor ou Diretor de qualquer estabelecimento público ou particular de instrução primária ou secundária” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 30). Para Castanha (2007), esse dispositivo demonstra que o cargo de Inspetor Geral era mais político do que pedagógico. A valorização do campo político se confirma quando observamos que os dois primeiros ocupantes da função eram eminentes políticos do partido conservador, ambos Conselheiros do Estado, Senadores e ex-Ministros dos Negócios do Império. O primeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, assumiu o cargo interinamente logo após a aprovação do decreto nº. 1331, de 1854, ficando até junho de 1855, quando assumiu Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara. O cargo de Inspetor Geral, com o nome de Diretor, já estava previsto no decreto de 15 de março de 1836, mas até aquela data não havia recebido a devida relevância. Para o autor, a escolha desses Inspetores dava força ao cargo e respaldo à intervenção que o governo pretendia fazer.

O Inspetor Geral tinha por incumbência, entre outras, inspecionar ou delegar inspeção a todos os estabelecimentos de instrução pública e privada, presidir aos exames de capacidade para o magistério, autorizar a abertura das escolas particulares, rever os compêndios usados nas escolas públicas e propor ao governo os Delegados de distrito. Ao analisar a função dos Delegados de distrito, observamos a preocupação do poder executivo em controlar as aberturas de escolas particulares, pois, no artigo 7º, II, consta como incumbência desses impedir que se abrisse “alguma escola ou colégio, sem preceder autorização para esse fim” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 34).

Outro órgão de inspeção era o Conselho Diretor, que, segundo o artigo 8º, seria composto da seguinte maneira:

Do Inspetor Geral, que servirá de presidente,
Do Reitor do Colégio de Pedro II,

De dois professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária, que se houverem distinguido no exercício do magistério e forem pelo governo designado no fim de cada ano. E de mais dois membros nomeados anualmente também pelo governo (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 35).

Podemos observar que todas as instâncias de inspeção seriam controladas pelo poder executivo. O Inspetor Geral seria nomeado por Dom Pedro II, os Delegados indicados pelo Inspetor Geral e o Conselho Diretor composto por pessoas escolhidas pelo governo. Inclusive, os dois professores públicos e um particular seriam designados por esse poder.

O título II, composto por três capítulos, tratava da instrução pública primária. O primeiro capítulo regulava a entrada no magistério. Os professores deveriam provar a maioria legal através de certidão ou justificativa de idade, a moralidade e a capacidade profissional mediante “exame, oral e por escrito”, que teria lugar “sob a presidência do Inspetor Geral e perante dois examinadores nomeados pelo governo” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 39). Esse capítulo também previa vários direitos aos professores públicos, como jubilação com o ordenado inteiro após vinte e cinco anos de serviço efetivo; se, após dez anos de serviço, ficasse impossibilitado de exercer o magistério, poderia ser jubilado com o ordenado proporcional ao tempo em que serviu, gratificações adicionais mediante certas condições e o cargo vitalício após cinco anos de efetivo serviço, sendo que o professor nesta condição perderia “o seu lugar somente por sentença em processo disciplinar que o sujeite à pena de demissão, ou por incapacidade física ou moral judicialmente declarada” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 40). Diante do exposto, podemos observar que o regulamento de Couto Ferraz, ao prever maior rigor na escolha dos professores públicos, dificultava o acesso ao cargo de professor; contudo, ao estabelecer direitos a estes, almejava tornar atrativa a carreira do magistério público. Essas eram demandas solicitadas por vários Ministros dos Negócios do Império.

O capítulo II tratava dos professores adjuntos, os quais seriam escolhidos entre os “alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos de idade, dados por prontos com distinções nos exames anuais”, que tivessem “tido bom procedimento e mostrado propensão para o magistério” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 43). Esses professores ficariam adidos às escolas públicas por três anos, lecionando como professores auxiliares para se aperfeiçoarem nas “matérias e práticas de ensino”; ao

final de cada ano, passariam por exames perante o inspetor Geral e dois examinadores nomeados pelo governo, e, se o resultado dos exames de qualquer dos anos lhes fosse desfavorável, seriam eliminados da classe dos adjuntos (TAMBARA e ARRIADA, 2005). Através da análise dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império, posterior à implantação desse regulamento, verificamos que vários adjuntos não obtiveram resultados satisfatórios nos exames, mas continuaram na função.

O professor adjunto aprovado no terceiro exame receberia um título de capacidade profissional e continuaria adido às escolas públicas. Os adjuntos maiores de 18 anos substituiriam os professores em seu impedimento e seriam nomeados professores públicos das cadeiras que vagassem sem precisar passar por concurso público; no entanto, para este fim o Inspetor Geral apresentaria ao governo uma “lista de todos os adjuntos” que se achassem “competentemente habilitados, dando a respeito de cada um as informações necessárias” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 45).

O estabelecimento do professor adjunto buscava resolver o problema da qualidade dos professores, tendo por base a formação pela prática. Segundo Saviani (2008, p. 133):

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação à Escola Normal quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói. Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificante em relação ao número de alunos que elas formavam. Por isso já antecipava na província do Rio de Janeiro a solução adotada no regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. Daí um capítulo inteiro, o de número II, do título II, dedicado aos professores adjuntos. A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática.

Em relação ao cargo de professor substituto, este já estava previsto desde o decreto de 1º de agosto de 1846, em único artigo. Porém, no regulamento de Couto Ferraz, de 1854, houve uma maior especificação de sua escolha e formação. O estabelecimento de professores substitutos tinha por finalidade ocupar o lugar dos professores que ficassem impossibilitados de lecionar, seja por problema de saúde

ou outro qualquer, pois, quando os professores estavam afastados das funções, os alunos ficavam longos períodos sem aula.

O capítulo III do título II tratava das condições e regimes das escolas públicas primárias. Esse nível de ensino foi dividido em duas classes. A primeira pertencia à instrução elementar, denominada de escolas de primeiro grau, e a segunda era a “instrução primária superior, denominada de escolas de segundo grau²⁸” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 48).

A Reforma Couto Ferraz buscou implementar a obrigatoriedade do ensino. Segundo o artigo 64:

Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos de primeiro grau, incorrerão na multa de 20 \$ a 100 \$, conforme as circunstâncias. A primeira multa será dobrada na reincidência, verificada de seis em seis meses. O processo nestes casos terá lugar ex-ofício, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiais (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 52).

Para Saviani (2008, p. 132), essa regulamentação estava em conformidade com “a noção iluminista de derramamento das luzes por todos os habitantes do país”. No caso brasileiro, referia-se aos habitantes livres, pois, conforme o artigo 69, os escravos não podiam frequentar as escolas públicas.

No artigo 73 da reforma, estava previsto o método de ensino simultâneo, mas poderia “o Inspetor Geral, ouvindo o Conselho Diretor, determinar, quando o julgue conveniente, que se adote outro em qualquer paróquia, conforme os seus recursos e necessidades” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 55). Segundo observa Castanha (2011), apesar de estar previsto o método simultâneo, na prática, ocorria uma confusão entre o método simultâneo e o mútuo; muitos professores empregavam o método misto, que era a combinação de ambos.

O título III tratava, em capítulo único, das escolas públicas secundárias. Em seu primeiro artigo consta: “enquanto não for criado o externato de que trata o parágrafo 7º do artigo 1º do decreto nº. 630, de 17 de setembro de 1851, a instrução

²⁸ Sobre o conteúdo previsto para cada classe será analisado posteriormente ao tratar da questão do ensino moral e religioso.

pública secundária continuará a ser dada no Colégio de Pedro II e nas aulas públicas existentes” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 56).

A necessidade de criar um externato no Colégio de Pedro II para reunir as aulas avulsas secundária do Município da Corte havia sido apresentado por Justiniano José da Rocha na sua exposição sobre o estado das aulas públicas de instrução secundária e dos colégios e escolas particulares da Capital do Império, publicado em anexo ao relatório do Ministro dos Negócios do Império de 1851. Segundo Rocha (1851, p. 02), “reunir essas diversas aulas em um colégio de externato, regularizá-la, sujeitá-las a uma direção comum e melhorar a sorte desses dignos professores é uma medida indispensável, e cuja adoção já muito tem tardado”.

Em consonância com essa orientação, constou no decreto nº. 630, de 17 de setembro de 1851, como uma das medidas, que o governo estava autorizado a executar; no entanto, ela não foi cumprida na Reforma Couto Ferraz. A criação do externato no Colégio de Pedro II somente ocorreu através do decreto nº. 2006, de 24 de outubro de 1857, que implementou uma reforma nos estudos desse estabelecimento. Nesse momento o Ministro dos Negócios do Império era Pedro Araújo Lima.

Os demais artigos do capítulo trataram do Colégio de Pedro II, mas a análise do ensino secundário não se constitui no objetivo desta pesquisa, assim não serão apresentados²⁹.

O título IV, composto de único capítulo, tratava do ensino particular primário e secundário. Nele, buscava-se resolver o problema evidenciado pelos Ministros anteriores da falta de conhecimento por parte do governo das escolas particulares que se abriam na Corte. Assim, o artigo 99 prescrevia que ninguém poderia “abrir escolas ou outro qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem previa autorização do Inspetor Geral” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 62).

No artigo 102, consta a necessidade de que os diretores provassem ter mais de 25 anos de idade, declarassem o programa de estudos, a localização da escola e o nome e a habilitação dos professores da escola. E quando a escola estivesse em funcionamento o Diretor e os professores teriam as seguintes obrigações,

²⁹ Sobre o assunto, ver Vechia (2005).

Art. 104

Os professores e diretores de estabelecimentos particulares são obrigados:

§1º A remeter-se aos respectivos Delegados relatórios trimestrais de seus trabalhos, declarando o número de alunos, a disciplina e compêndios adotados e fazendo as observações que entenderem convenientes.

§ 2º A participar-lhes qualquer alteração que projetem no regime dos seus estabelecimentos com a precisa antecedência e solicitar autorização para isso.

§ 3º A dar-lhes parte de qualquer mudança de residência.

§ 4º A franquear-lhes as aulas, dormitórios e mais dependências dos estabelecimentos, no caso em que os queiram inspecionar (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 63).

Podemos observar que através do regulamento de 1854 o poder executivo buscou conhecer o que era ensinado e quais livros eram utilizados nas escolas particulares. Além de prescrever um dispositivo legal que obrigasse os professores a abrirem todas as dependências das escolas aos inspetores do governo.

No artigo 100 consta, entre outras exigências para ser professor, a necessidade de que provasse a capacidade profissional perante uma banca examinadora. A forma como seria realizado esse exame foi regulamentada pelo capítulo I do Aviso nº 1, de 5 de janeiro de 1855. O capítulo II regulamentou o provimento das cadeiras públicas.

Através da análise do relatório do Ministro dos Negócios do Império, Couto Ferraz, de 1856, observamos que o governo buscou implementar as determinações prevista no decreto nº. 1331, de 1854. Segundo o Ministro,

77 professores e diretores foram chamados a exames da habilitação das diversas matérias que lecionavam. Destes, apesar da indulgência do Conselho Diretor, justificável no princípio de uma reforma desta natureza, e da fácil concessão das primeiras dispensas de provas de capacidade, só 50 se apresentaram a exame, sendo 11 senhoras, e dos que foram examinados só 31 obtiveram aprovação (FERRAZ, 1856, p. 60).

Essa dispensa a que o Ministro se refere estava prevista no artigo 101 da Reforma Couto Ferraz, de 1854. Poderia receber tal benefício os professores adjuntos, os que tivessem sido aprovados nos estudos superiores das Academias brasileiras, os bacharéis em letras do Colégio de Pedro II, os professores públicos, os que possuísssem diplomas de Academias estrangeiras e aos nacionais e

estrangeiros reconhecidamente habilitados, a quem o governo concedesse dispensa, ouvidos o Inspetor Geral e o Conselho Diretor (TAMBARA E ARRIADA, 2005).

Esse capítulo da Reforma Couto Ferraz buscava regulamentar as soluções para os problemas indicados pelos Ministros anteriores, como a falta de conhecimento por parte do governo do que se ensinava nas escolas particulares, a sua localização, a habilitação dos professores, a fiscalização etc.

O título V tratava, em capítulo único, das faltas cometidas por professores e diretores públicos e particulares. No primeiro artigo do capítulo, constam as penas a que ficavam submetidos os professores públicos:

Art. 115

Os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprirem bem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês, ou infringindo qualquer das disposições deste regulamento ou as decisões de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas:

Admoestações,

Repreensão,

Multa até 50\$,

Suspensão de exercício e vencimentos de um até três meses,

Perda da cadeira (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 67).

Os professores e diretores particulares pagariam multas quando abrissem ou dessem aulas nas escolas que não tivessem autorização do Diretor Geral (Art. 120) e se não cumprissem com as determinações da Reforma Couto Ferraz (Art. 121). Poderiam, inclusive, ser fechadas, segundo o artigo 122:

Na reincidência dos casos do artigo antecedente, ou quando os professores e diretores ofenderem ou consentirem em ofensas à moral e bons costumes, ou quando persistirem na falta, de que trata o artigo 120, o governo mandará fechar a respectiva escola, aula ou colégio (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 69).

Esse último título da Reforma Couto Ferraz, ao estabelecer as punições aos professores públicos e particulares, complementou os outros dispositivos de controle do trabalho docente previstos nela. Para Castanha (2011, p. 185) “não há dúvidas, de que o foco central do regulamento de 1854 estava no controle do trabalho dos professores públicos e particulares”.

Apesar de se reconhecer tal valorização no decreto, observamos também que o mesmo buscou regulamentar vários outros temas referentes ao ensino evidenciados pelos Ministros anteriores a Couto Ferraz. Nele, estava presente a questão do método, substituindo o de Lancaster pelo simultâneo, a formação dos professores, a prescrição de direitos aos professores públicos para tornar atrativo o magistério público, inspecionar as escolas públicas e particulares e, conforme observaremos posteriormente, uniformizar a instrução primária em todo o país, tendo por referência a Corte. Um dos objetivos do Ministro Couto Ferraz era tornar o regulamento de 1854 em modelo para as Províncias do Brasil.

Após a promulgação da Reforma Couto Ferraz, o governo passou a adotar medidas para a sua efetiva execução. O decreto n°. 1402, de 17 de junho de 1854, dividiu as Freguesias da Corte em diversos distritos para a inspeção do ensino primário e secundário, sendo alterado pelo decreto n°. 1619, de 16 de Junho de 1855, que aumentou o número de divisões para facilitar as vistorias. Em 17 de outubro de 1854, foi publicado o Aviso do Ministério do Império, fixando o preço máximo a se pagar pelo aluguel das casas para servirem de escolas. O Aviso n° 1 do Ministério do Império, de 05 de janeiro de 1855, prescreveu instruções para verificar a capacidade para o magistério e provimento das cadeiras públicas de instrução primária e secundária, e a portaria n°. 317 do Ministério do Império, de 20 de outubro de 1855, aprovou o regimento interno para as escolas de instrução primária³⁰.

No relatório de maio de 1854 do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, consta quais eram as ideias essenciais da reforma por ele efetuada:

vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do governo os colégios e estabelecimentos de educação da Capital do Império (FERRAZ, 1854, p. 62).

Podemos observar que a Reforma Couto Ferraz regulamentou múltiplos assuntos referentes à instrução pública e privada, os quais eram evidenciados pelos

³⁰ Todos esses Decretos, Avisos e Portarias estão publicados em Castanha (2011).

Ministros anteriores como necessários para melhorar o ensino na Capital do Brasil. Após expor quais eram as ideias essenciais da reforma, o Ministro passou a tratar em detalhes alguns temas. Em relação à inspeção, assim se reportou Couto Ferraz:

Pelo regulamento, à que me refiro, criou-se uma inspeção forte e sistemática para todos os estabelecimentos de instrução primária e secundária, assim público, como particulares.

Um Inspetor Geral, com atribuições claras e definidas; um Conselho Diretor composto de pessoas escolhidas, uns por suas luzes na matéria e outras por sua prática no ensino; Delegados de distritos, que auxiliem o Inspetor Geral na visita de inspeção das escolas e estabelecimentos de instrução dos dois graus, de que me ocupo; eis o pessoal criado pelas novas disposições, a fim de velar no ensino da mocidade.

Vereis em todos os seus pormenores, quando examinardes o regulamento, as funções importantes que foram conferidas ao Inspetor Geral, funções que tornaram esse cargo tão elevado, que para preenchê-lo o Governo Imperial nomeou um cidadão notável por sua dedicação ao serviço Público, por seu caráter e ilustração (FERRAZ, 1854, p. 62).

Verificamos o objetivo de se construir uma rede de inspeção hierarquizada em escalões, desde o Ministro dos Negócios do Império até o Delegado de distrito. Tal regulamento especificou melhor as atribuições do Inspetor Geral e deu-lhe maior valorização, colocando como ocupantes do cargo cidadãos do primeiro escalão da política brasileira. O primeiro foi Joaquim Jose Rodrigues Torres, que ocupou interinamente, e o segundo foi Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso, de forma efetiva.

Apesar de constar no relatório do Ministro, ao tratar das ideias essenciais da reforma, que se destinava a regular o ensino na Capital do Império, o que constatamos é que o Governo Central objetivava que fosse seguida também nas Províncias, conforme podemos observar na seguinte passagem:

Respeitando o direito conferido às Províncias por aquela lei, mas por outro lado, convencido de que a uniformidade do ensino traz consigo vantagens reais, continua o governo a despertar, por meio de seus Delegados, a atenção das Assembleias provinciais para as reformas admitidas na Corte.

O zelo de grande parte daqueles funcionários, e o patriotismo de muitas destas corporações tem vindo em auxilio dos desejos do governo, e já não são hoje poucas as Províncias onde, com mais ou menos extensão, com mais ou menos alterações, não tenham sido

abraçadas as ideias cardeais das reformas aqui iniciadas (FERRAZ, 1856, p. 49).

Identificamos que o Ministro objetivava uniformizar o ensino no país e a Reforma Couto Ferraz seria seguida nas Províncias através dos Presidentes de Províncias, que eram escolhidos pelo Governo Central. Para Saviani (2008, p. 131), “a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa reforma”.

Por exemplo, a reforma de instrução primária e secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, de 1857, era quase uma cópia dessa reforma de 1854 da Corte; mudaram-se somente a distribuição dos artigos, mas os conteúdos permaneceram idênticos. Isso evidencia a concretização da intenção do Ministro de que as Províncias seguissem as ideias cardeais de seu regulamento.

Conforme o exposto, podemos afirmar que a Reforma Couto Ferraz, de 1854, além de trazer para a Corte a novidade do ensino obrigatório e a formação dos professores pela prática, regulamentou muitas medidas exigidas pelos Ministros anteriores em seus relatórios, assim como retomou temas já regulamentados, especificando melhor ou tornando efetiva a sua aplicação. Observamos ainda que, a partir do decreto nº. 1331, o governo da Corte passou a ter um maior controle da instrução particular, além de continuar promulgando medidas em benefício do ensino. Assim, verificamos também que o poder executivo da Corte buscava uniformizar o ensino em todo o país de forma indireta através dos Presidentes das Províncias por ele escolhido.

Após tratar das ações do poder executivo da Corte referentes ao controle da instrução pública e particular, analisaremos a questão do ensino da moral e da Religião Católica Apostólica Romana, defendida pelos políticos Brasileiros desse poder. Para o Ministro José Carlos Pereira de Almeida Torres, em seu relatório de 1845, a instrução primária, da qual tanto dependia a moralidade das Nações, merecia do governo, no Município da Corte, “particular solicitude” (TORRES, 1845, p. 11). No relatório de 1848, consta que essa espécie de instrução, de que dependia essencialmente a educação moral da mocidade, e que tanto cuidado devia inspirar ao governo estava “bem longe de corresponder a seus grandes fins” (TORRES, 1848, p. 06). Podemos notar a importância dada, na instrução primária, ao ensino da

moral, que estava intimamente relacionada com os princípios católicos e ao ideal de submissão e obediência.

Nesse relatório do Ministro dos Negócios do Império, de 1848, consta que, para melhorar o ensino público, era necessário compor um quadro de professores que possuíssem “uma instrução acabada e perfeita, em quem se reúna à necessária moralidade a soma de conhecimentos de que se compõe hoje a instrução primária nos países mais ilustrados” (TORRES, 1848, p. 07). Esses elementos também foram destacados em relação aos professores particulares:

Um ou outro oferece garantias ao povo em sua moralidade, e nos conhecimentos de seus professores, porém em geral organizados a bel prazer dos diretores, sem conhecimento, nem interferência de autoridade alguma, ensinando pelos livros que bem lhes apraz, podem a seu salvo desmoralizar a mocidade, e corrompe-la com doutrinas perigosas e exemplos imorais [...]. É, portanto de grande urgência que entre nós se cortem também pela raiz tão alentados abusos, pois que de sua continuação podem, e devem provir danos incalculáveis (TORRES, 1848, p. 11).

Apesar de fazer referência aos conhecimentos intelectuais dos professores, o que se tornava mais preocupante de ser fiscalizado e controlado eram os pressupostos morais. Os princípios que o Ministro chamou de perniciosos e imorais eram os que contrariavam os interesses da classe dominante. Embora ele não os tenha citado, eram os que colocavam em debate as hierarquias sociais, a escravidão, a igualdade de direito, a Religião Católica, a ordem instituída.

Na exposição sobre o estado das aulas públicas de instrução secundária e dos colégios e escolas particulares da capital do Império, elaborada por Justiniano José da Rocha e publicada em anexo S3 do relatório do Ministro dos Negócios do Império de 1851, entre as soluções que apresentou para melhorar o ensino, estava a necessidade de exigir dos professores prova de moralidade. Segundo Rocha,

a prova de moralidade seria o documento por onde constasse nunca ter sofrido acusação infamante, e a certidão do vigário, do inspetor do quartelão ou dos pais de família de sua vizinhança de que se porta como cidadão pacífico. Esse diploma poderia ser cassado dando-se alguma circunstância que inibiria a sua concessão (ROCHA, 1851, p.11).

Ressaltamos que a moralidade estava vinculada com o comportamento pacífico, entendido como não ter sido indiciado pela justiça por crimes que maculasse a sua conduta, não ter se envolvido em contendas contra o governo, a religião e os superiores hierárquicos na escala social (um grande proprietário de terras, um rico comerciante etc.). Havia também a instabilidade, pois a qualquer momento poderia perder a licença, se acusado de turbulento.

Na Reforma Couto Ferraz, de 1854, consta que, para exercer o magistério, era necessário provar a maioridade legal, a capacidade profissional e a moralidade. O artigo 14, ao especificar como se provaria a moralidade, seguiu em conformidade com o que apresentou Rocha:

Art. 14

A prova de moralidade será dada perante o mesmo Inspetor, apresentando o candidato:

1º Folhas corrigidas nos lugares onde haja residido nos três anos mais próximos à data do seu requerimento.

2º Atestação dos respectivos párocos.

Não pode ser nomeado professor público o individuo que tiver sofrido pena de galés ou acusação judicial de furto, roubo, estelionato, banca rota, rapto, incesto e adultério, ou outro qualquer crime que ofenda a moral pública ou a Religião do Estado (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 38).

Assim, verificamos que o padre católico era o responsável por atestar a moralidade do candidato, e, entre os crimes que poderia qualificá-lo como incapaz ao magistério, estava o de ofender a mesma religião, o que demonstra a valorização dada pelos políticos brasileiros do alto escalão à presença dos princípios Católicos no interior da escola pública e na sociedade.

A moral do professor também deveria ser observada pelos Delegados de distritos durante as suas inspeções. Como consta no parágrafo terceiro do artigo sétimo da Reforma Couto Ferraz, ao visitarem os estabelecimentos escolares, os Delegados deveriam observar se neles estavam “guardados os preceitos da moral e as regras higiênicas” e se o ensino dado era “contrário à Constituição, à moral e às leis” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 34).

Ao tratar dos conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas primárias, aqueles relativos à instrução moral e religiosa apareciam juntos:

Art. 47

O ensino primário nas escolas públicas compreende:
 A instrução moral e religiosa,
 A leitura e escrita,
 As noções essenciais de gramática,
 Os princípios elementares de aritmética,
 O sistema de pesos e medidas do município,
 Podem compreender também:
 O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas,
 A leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada,
 Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil,
 Os princípios da ciência física e da história natural aplicáveis aos usos da vida,
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, ginástica e um estudo mais desenvolvido do sistema de peso e medidas, não só do Município da Corte, como das Províncias do Império e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 47).

Constatamos que a instrução moral estava vinculada aos pressupostos religiosos católicos, além de serem os primeiros conteúdos previstos no decreto, o que denota a sua valorização pelo pensamento hegemônico brasileiro. Essa presença no decreto estava em consonância com o que ressaltou, em 1845, o Ministro dos Negócios do Império, José Carlos Pereira de Almeida Torres, conforme apresentado anteriormente, isto é, que a moral das nações dependia da instrução primária. Ao vincular a instrução primária com a moralidade da nação, o Ministro estava se referindo à instrução religiosa Católica Apostólica e Romana.

Como consequência do decreto de Couto Ferraz, de 1854, surgiram as regulamentações para a sua execução, entre as quais consta o Aviso nº 1 do Ministério do Império, de 05 de janeiro de 1855, que especificou a forma como seria verificada a capacidade para o magistério. Primeiramente, o candidato deveria provar ter maioria legal e moralidade para ser examinada a sua capacidade profissional. Nos parágrafos primeiro e segundo do artigo segundo, consta quais seriam as matérias avaliadas:

§ 1º. Se o examinado pretender habilitar-se para professor das escolas do 1º grau de instrução primária, o exame versará sobre as seguintes matérias.
 1º Doutrina Cristã e História Sagrada;
 2º Leitura e escrita;
 3º gramática portuguesa;
 4º Aritmética;
 5º Sistema de pesos e medidas do Império;

6º Sistema prático e método do ensino;

§ 2º. Na habilitação para professor das escolas do 2º grau, será o candidato também examinado sobre as doutrinas, que, na forma do artigo 49 do regulamento supracitado, fizerem objeto da cadeira que pretender (CASTANHA, 2011, p. 190).

Verificamos que as matérias que consistiam em objeto de exame para os candidatos a professor do primeiro grau de instrução primária eram as mesmas previstas no artigo 47 da Reforma Couto Ferraz, acrescidas do método de ensino. No entanto, enquanto na reforma constava a instrução moral e religiosa, no Aviso nº 1, não havia referência à instrução moral, somente à doutrina cristã e história sagrada. Isso significa que os pressupostos morais que se queriam incutir na população livre brasileira através da escola primária eram os da Religião Católica Apostólica Romana.

Essa relação do ensino da moral com os dogmas da Religião Católica estava explícita no decreto nº. 440, de 10 de dezembro de 1845, que regulava, antes do aviso citado, o modo de se executar o concurso para professor público de primeiras letras, pois entre as provas que o professor deveria ser examinado estava a dos “princípios da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana” (CASTANHA, 2011, p. 131).

A importância dada pelo governo à questão moral é evidenciada ainda no Aviso do Ministério do Império, de 03 de outubro de 1855, o qual dispensou os professores públicos que tinham sido aprovados em concurso público, anterior ao decreto de Couto Ferraz, de provarem a capacidade profissional para receberem os novos ordenados previstos no artigo 25; no entanto, não os dispensou da prova de moralidade. De acordo com o Aviso, na segunda parte do artigo 25 do decreto nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, “nas palavras – que se habilitarem – refere-se somente às provas de moralidade exigidas nos artigos 14, 15 e 16 do citado regulamento, e não às de capacidade profissional” (CASTANHA, 2011, p. 198).

Através da análise do regimento interno para as escolas de instrução pública primária, aprovado em 20 de outubro de 1855, observamos a constante presença da Religião Católica no espaço escolar. O artigo 7º previa a imagem do Senhor Jesus Cristo e o retrato de Sua Majestade o Imperador entre os objetos que deveria haver em cada escola. O artigo 26 prescrevia que, ao iniciar a aula da manhã e ao término do turno da tarde, os alunos deveriam recitar uma oração escolhida e ensinada pelo

professor. E o artigo 29 determinava que aos sábados, entre outros trabalhos, os alunos deveriam ter os “exercícios religiosos mais prolongados do que outros dias” (CASTANHA, 2011, p. 202). Portanto, podemos ver a inculcação ideológica diária da Religião Católica Apostólica Romana aos alunos das escolas públicas primárias.

A presença dos ensinamentos morais e religiosos católicos também pode ser observada nos prêmios ofertados aos alunos que se destacassem no ano letivo, segundo o artigo 58: “consistirão os prêmios em livros de religião, de moral e da literatura nacional, que serão escolhidos pelo Conselho Diretor” (CASTANHA, 2011, p. 204). Tal valorização dada ao ensino da moral católica no espaço escolar público primário se relacionava com a visão de sociedade que os governantes brasileiros pretendiam construir, ou seja, focada na concepção de povo ordeiro e submisso a ordem instituída.

Esses elementos foram destacados por Dom Pedro II, na primeira vez que ele encerrou os trabalhos da Assembleia Geral, em setembro de 1841, pois solicitou aos Deputados brasileiros que, ao retornarem as suas Províncias, inspirassem “nos ânimos de meus amados súditos o espírito de ordem, que vos caracteriza, e de que tanto depende a pública felicidade” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 220).

Naquele momento, várias Províncias encontravam-se em luta armada contra o Governo Central. Por isso, Dom Pedro II buscou através dos Deputados Gerais chamar a população para a ordem. Na Fala do Trono de encerramento da Assembleia Geral, em setembro de 1845, após a pacificação da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Dom Pedro II reforçou a necessidade de inculcar na população o respeito às autoridades e às leis:

Augusto e digníssimos senhores representantes da Nação, a vossa lealdade e patriotismo asseguram-me que, voltando para vossas Províncias, fareis sentir a todos os meus súditos que as duas primeiras necessidades dos povos são a ordem e a justiça; e que estas se obtêm pelo respeito às autoridades, pela obediência à Constituição e às leis, e por um espírito ilustrado de moderação e de concórdia, consolidando-se assim a tranquilidade de que felizmente goza o país (FALAS DO TRONO, 1977, p. 248).

Essa concepção de moderação e concórdia foi novamente ressaltada por Dom Pedro II, na abertura dos trabalhos da Assembleia Geral, em maio de 1848,

quando retomou o que já havia exposto na fala de encerramento, de 1841, que essas eram características do povo brasileiro. Segundo Dom Pedro II,

Augusto e digníssimos senhores representantes da nação, certo do vosso concurso leal e patriótico, e do espírito de ordem, e de amor de concórdia, que forma o caráter distintivo da nação brasileira, e que o meu governo se esforçará por cimentar, prosseguindo no sistema de justiça, e tolerância política, que se tem prescrito, nutro a lisonjeira esperança, de que a Bondade Divina conservará ao Império todos os benefícios de que goza, e lhe outorgará um futuro de paz, e de progressivo engrandecimento.
Está aberta a cessão (FALAS DO TRONO, 1977, p. 264).

Apesar de apresentar que o espírito de ordem e de concórdia caracterizava o povo brasileiro, o Imperador também afirmou que o seu governo iria se esforçar para sedimentá-los. Considerando que a escola era um dos aparelhos ideológicos de Estado usados pela classe dominante para incutir na população os valores de seu interesse, podemos afirmar que Dom Pedro II objetivava usar a instrução pública primária para tal fim. Devemos destacar ainda que, nesse período, o governo brasileiro estabelecido na Corte desejava uniformizar e dirigir o ensino em todo o Brasil, conforme já discutido.

Cipriano Barata, no início do Período das Regências, definiu o que significava no Brasil querer inculcar na população a docilidade. Para ele, “dócil quer dizer estólido, ou tolo; homem que se contenta com tudo, que deixa ir às coisas por água a baixo” (BARATA *apud* MOREL, 2003, p. 55). Relacionando essa acepção com a apresentada por Feijó, ao se posicionar contrário ao ensino religioso católico na escola pública, esclarecemos o que se queria estabelecer com o ideal de ordem e concórdia durante todo o período da presente investigação.

A relação da concepção de moderação, docilidade, respeito às autoridades e às leis e os pressupostos morais e religiosos encontram-se na Fala do Trono de encerramento da Assembleia Geral, em setembro de 1850:

Ao cabo de tantos meses de laboriosas funções é força que volteis ao seio de vossas famílias. Continuai, augustos e digníssimos senhores representantes da nação, a auxiliar com o esclarecido zelo, de que tendes dado tantas provas, a tarefa que me propus de reunir todos os brasileiros no pensamento comum de conservar ilesas nossas benéficas instituições. Mostrai-lhes quanto da obediência às leis, da observância dos deveres que impõem a moral

e a religião, depende a grandeza e a felicidade dos Impérios (FALAS DO TRONO, 1977, p. 277).

Ressaltamos que Dom Pedro II se voltou para as questões morais, religiosas e de respeito às leis para que o Brasil alcançasse a prosperidade, elementos estes que estavam presentes e intimamente relacionados quando os governantes brasileiros pensaram em uma instrução pública primária. Tal fato justifica o porquê da presença do ensino da moral e da Religião católica Apostólica Romana na legislação aprovada no período em questão.

Desse modo, concluímos que, através da análise das Falas do Trono, dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e da legislação aprovada, tornou-se possível demonstrar que a presença do ensino moral e religioso na instrução pública primária estava relacionada com o objetivo da classe dominante de construir uma sociedade ordeira e submissa aos seus interesses.

4.4 Síntese

Ao longo do capítulo, buscamos evidenciar que os intelectuais da classe dominante que ocuparam os principais postos da política imperial objetivavam, através da instrução pública primária, inculcar na população pobre e livre o ideal de submissão, docilidade e passividade frente à ordem instituída. Para isso, consideravam fundamental a presença da instrução moral vinculada aos pressupostos Católicos Apostólicos Romanos. Destacamos que tal concepção é contrária àquela defendida por Condorcet e presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente. Apesar de existirem propostas divergentes dessa concepção, o que constatamos, ao analisar a legislação aprovada, é que ela se consolidou como dominante.

Cumpramos lembrar que o pensamento dominante considerava a Religião Católica Apostólica Romana como a única verdadeira religião, sendo a oficial do Império do Brasil. Isso conferia-lhe o direito ao culto externo aos templos. Para as demais religiões, era permitido apenas o culto interno. Para essa concepção, ao respeitar o direito interno de culto, garantia-se a liberdade de consciência.

Estando prescrito na Constituição do Império do Brasil, de 1824, que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião oficial, era natural que os seus dogmas e os pressupostos morais fossem ensinados na escola pública. Desse modo, a instrução moral encontrava-se intimamente relacionada com o ensino dos dogmas católicos, não havendo espaço para a moral laica de Condorcet. Para essa corrente, não era possível existir Estado estável e ordeiro sem o ensino dos dogmas e da moral cristã, presentes nas sagradas escrituras e seguidas de forma correta pela religião dos brasileiros.

Nesse sentido, cumpre salientar que a valorização abonada ao ensino da moral e dos dogmas católicos na instrução pública primária estava vinculada com a intenção de incutir no aluno e, por conseguinte, na população livre o ideal de submissão, passividade, obediência e subordinação às autoridades e às hierarquias sociais.

A importância conferida pelos políticos brasileiros ao ensino da moral e dos dogmas católicos na escola primária pública se constata por ser tema recorrente ao tratarem da educação no período analisado. O próprio Dom Pedro I, em 1830, afirmou ser fundamental o ensino dos princípios Católicos Apostólicos Romanos e da moral cristã nas escolas públicas primárias. Além disso, tais questões estavam previstas nas legislações aprovadas como conteúdos a serem ensinados nessas escolas.

Nas fontes analisadas, é hegemônica a concepção que vincula moral cristã com os princípios da Religião Católica Apostólica Romana. Para os Deputados Gerais, de 1823, Silva Lisboa, Maciel da Costa, Rodrigues da Costa, Manoel Joaquim de Ornellas e Bispo José Caetano da Silva Coutinho, essa era a verdadeira religião e os seus ensinamentos deveriam ser seguidos. Para eles as demais crenças religiosas estavam no erro, inclusive, as outras religiões cristãs.

Essa relação também se encontra na legislação aprovada, pois esses temas sempre eram correlatos, como no artigo 6º da lei de 1827 e no artigo 47 da Reforma Couto Ferraz, de 1854, que prescreveram os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas primárias. Evidenciamos também pelo artigo 7º do decreto nº. 440, de 10 de dezembro de 1845, que regulou o modo de efetuar o concurso para professor primário da Corte, que apresenta no mesmo artigo o exame da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana.

Outra legislação que confirma essa afinidade é o Aviso Ministerial nº. 1, de 05 de janeiro de 1855; ao prescrever instruções para verificar a capacidade dos professores para o ensino do primeiro grau de instrução primária, entre outros conteúdos, o candidato seria examinado sobre doutrina cristã e História Sagrada. No Aviso, porém, não consta exame sobre instrução moral, o que indica que, sabendo os dogmas da religião oficial, já se conheciam os preceitos morais necessários para ensinar na escola pública brasileira.

A defesa do estudo da moral cristã e da doutrina católica na escola pública primária estava imbricada com a concepção que compreende como necessário tal estudo para manter a ordem no país. Encontramos essa concepção nos pronunciamentos de Silva Lisboa, na Assembleia Geral de 1823, que considerava que os países que não seguiam a Religião Católica Apostólica Romana viviam em desordens políticas e civis. Para ele, a Religião Católica era o freio para os pobres. Na resposta dos Deputados brasileiros à Fala do Trono de 1830, consta que, sendo os princípios católicos a primeira barreira contra o crime, a Assembleia legislativa, através da lei de 15 de outubro de 1827, previa esse conteúdo a ser ensinado na escola pública primária. No Voto de Graças à Fala do Trono de 1837, durante o período conturbado das Regências, com várias revoltas nas Províncias brasileiras, os Deputados exaltaram, juntamente com outras medidas do Governo Imperial, a instrução moral e religiosa como medida que deveria concorrer para consolidar a paz no Brasil.

O Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1838, ao tratar dos conteúdos a serem ensinados no Colégio de Pedro II, destacou o ensino dos princípios católicos como base da moral e da paz entre os povos. Em 1839, durante os debates no Senado sobre o projeto de instrução pública de Feijó, Vasconcelos considerou o plano falho por não prever o ensino da moral relacionada com os pressupostos da religião oficial brasileira. Nesse pronunciamento, também ressaltou a concepção que entendia não ser possível haver país estável sem o ensino da moral cristã da Religião Católica Apostólica Romana.

Nas Falas do Trono de 1841, 1845 e 1848, Dom Pedro II apresentou que a permanência em ordem era uma das primeiras necessidades para o país alcançar o progresso. Para isso, era necessário respeitar as autoridades, a Constituição e as leis. No entanto, foi na Fala de 1850 que apareceu a vinculação da ordem e da

obediência com a moral cristã e a Religião Católica. Conforme o Monarca, os Deputados brasileiros, ao retornarem às suas respectivas Províncias, deveriam mostrar à população local que “da obediência às leis, da observância dos deveres que impõem a moral e a religião, dependem a grandeza e a felicidade dos Impérios” (FALAS DO TRONO, 1977, p. 277).

A relação entre a defesa dos princípios Católicos Apostólicos Romanos com o ideal de submissão se evidencia no discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos por ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro II, em 1838. O Ministro afirmou que através das doutrinas que formaria o coração e a inteligência do aluno, este aprenderia a respeitar as leis, as instituições e a conhecer as vantagens da subordinação e da obediência. Considerando que Vasconcelos era defensor do ensino dos dogmas católico no interior da escola pública, podemos concluir que, entre as doutrinas que formaria o seu coração, estariam os dogmas da religião dos brasileiros. É importante ressaltar que estamos diante de postulados que se colocavam contrários aos defendidos por Condorcet, o qual objetivava capacitar o aluno para analisar as leis e melhorá-las.

Essa relação aparece mais explícita no pronunciamento do Senador Feijó em 1839, durante os debates do plano de instrução elementar por ele apresentado. Ao defender o seu projeto, que não previa o ensino da moral cristã, o Senador afirmou que o estudo pautado nos dogmas católicos só servia para os governos despóticos, que recomendavam a obediência pacífica às autoridades. No mesmo sentido, Cipriano Barata, no início do Período das Regências, havia definido como homem dócil aquele que se contenta com tudo e não contraria as autoridades.

Na exposição de Justiniano José da Rocha, de 1851, sobre o estado das aulas da Corte, consta que uma das medidas necessárias para melhorar o ensino era a necessidade de o professor provar a sua moralidade. Esta seria provada por uma certidão assinada pelo vigário ou pelos pais de família de sua vizinhança que constasse que o candidato se comportava como cidadão pacífico. Assim, observamos que ser cidadão moral se vinculava com um comportamento pacífico.

Na Reforma Couto Ferraz, de 1854, a sugestão acima referida foi regulamentada. O candidato a professor provaria a sua moralidade através de folha corrida dos locais que havia morado nos últimos três anos e por atestado dos

párocos dessas localidades. Entre os crimes que impediam a sua nomeação, estava o de ter ofendido a moral pública ou a religião do Estado.

A partir do exposto, averiguamos que a importância desprendida pelos políticos brasileiros com o ensino da moral e dos dogmas católicos e a relação entre esse ensino e a intenção de incutir na população pobre e livre o ideal de submissão e obediência estiveram presentes durante todo o período analisado. Ao cotejar as fontes, constatamos que a defesa da instrução moral vinculada à Religião Católica Apostólica Romana fazia parte de um sistema que se integrava. Esses pressupostos estavam presentes na Constituição Imperial, de 1824, nas Falas do Trono de Dom Pedro I, Dom Pedro II e dos Regentes, nos decretos, nos Avisos Ministeriais, nos regimentos internos das escolas públicas primárias, nos prêmios aos alunos, nos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e na legislação educacional aprovada.

Portanto, a escola não apenas se integrava a esse sistema, mas também se tornava um importante aparelho ideológico de Estado, usado pela classe dominante para incutir na população os seus ideais. No Brasil desse período, a escola deveria cimentar na população pobre e livre o ideal de ordem e submissão, pressupostos que eram contrários aos defendidos por Condorcet, conforme já discutido.

Em relação a quem caberia participar da organização da instrução pública primária no Brasil, podemos afirmar que, em conformidade com a direção seguida pela constituinte de 1823, o projeto de Machado pretendia diminuir a influência do poder executivo no espaço escolar. A intenção de restringir as atribuições desse poder consta como um dos motivos apresentados por Dom Pedro I, em 16 de novembro de 1823, para dissolver a Assembleia Geral Legislativa. Reaberto o Parlamento, em 1826, esse objetivo retornou no projeto de Barbosa, que previa o compartilhamento do controle da escola entre os professores, o Instituto do Brasil e os poderes legislativo e executivo. No entanto, na lei de instrução primária, aprovada em 1827, a ingerência na escola pública ficou a cargo dos poderes executivo e legislativo, caracterizando-se pela centralização. Ou seja, para abrir qualquer escola pública no Brasil, era necessária a aprovação dos Poderes estabelecidos na Corte. Dessa forma, podemos observar que a lei de 1827 consistiu na negação dos pressupostos presentes nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, que seguiam as Concepções educacionais de Condorcet.

A partir do Ato Adicional de 1834, que reformulou alguns artigos da Constituição de 1824, o ensino primário e secundário passou a ser de responsabilidade das Províncias. Apesar de ter ocorrido a descentralização da instrução pública primária e secundária, o poder executivo da Corte buscou direcionar a instrução nas Províncias através dos seus Presidentes, os quais eram escolhidos pelo Governo Central. Segundo Castanha (2007), ao analisar as Províncias do Rio de Janeiro, do Mato Grosso e do Paraná, essas seguiram as recomendações trazidas da Corte pelos Presidentes de Província.

A intenção de limitar o poder das Províncias também se evidenciou nos discursos de 1832, 1833, 1835, 1837 e 1838 dos Ministros dos Negócios do Império, que defendiam o direito de escolha dos Vice-Presidentes provinciais ao poder executivo Central. A justificativa para alegar tal direito estava no receio de que, na ausência do Presidente, um cidadão que não fosse da confiança da Corte pudesse assumir o governo local. Esse intento somente foi alcançado no Segundo Reinado, através do decreto nº. 207, de 18 de setembro de 1841.

No Período das Regências, o poder executivo da Corte almejava estender a presença do Estado nos mais longínquos locais do país. Através da análise dos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império, constatamos que esse objetivo é ambicionado desde 1833. Para isso, desejava-se ramificar o serviço público em vários escalões ligados ao Governo Central. Os Ministros indicaram a necessidade de estabelecer agentes intermediários entre o Presidente de Província e as Municipalidades, e o Regente Feijó, através do decreto de 09 de dezembro de 1835, recomendou aos Presidentes de Províncias que sempre que possível solicitassem a opinião do Governo Geral sobre a escolha dos funcionários provinciais.

Entre esses serviços públicos estava o educacional. No relatório do Ministro dos Negócios do Império, Antonio Pinto Chichorro da Gama, em maio de 1834, consta a necessidade de estabelecer um Inspetor de Estudos na Corte e, em cada localidade, um Delegado proposto pelo inspetor e aprovado pelo governo. Após aplicar na Corte e, se obtido bons resultados, seria copiado pelas Províncias.

Mesmo após o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, o Governo Central tencionava direcionar os planos de instrução pública em todo o Brasil. No artigo 12 do decreto de 09 de dezembro de 1835, o Regente Feijó orientou os Presidentes provinciais que um plano de instrução uniforme em todas as Províncias era objeto de

suma necessidade. Esse objetivo permaneceu presente até o fim do Período das Regências, conforme podemos constatar no relatório do Ministro Antonio Paulino Limpo de Abreu, de 1837, na Fala do Trono do Regente Pedro Araújo Lima, de 1839, e no projeto de instrução pública nacional do Senador Feijó, de 1839.

Em 12 de maio de 1840, foi aprovada a lei de interpretação de alguns artigos do Ato Adicional de 1834, que limitou o poder das Províncias. Contudo, a instrução primária e secundária continuou a cargo dessas. Isso demonstra que o tema não era de primeira necessidade para a Corte, pois manteve a influência através dos seus Presidentes.

No Segundo Império, desde o relatório de 1841 do Ministro dos Negócios do Império, verificamos a intenção do governo em controlar não só a instrução pública, mas também o ensino privado do Município da Corte. Essa necessidade foi repetida pelos demais Ministros que ocuparam a pasta até a sua consumação com a Reforma Couto Ferraz, de 1854. O decreto estabelece que, para abrir qualquer aula na Corte, era necessária a autorização do Inspetor Geral, além de regulamentar a inspeção das referidas escolas.

A intenção de uniformizar o ensino em todo o país não apareceu explicitamente até o relatório do Ministro dos Negócios do Império Visconde de Monte Alegre, de 1850. O Ministro expôs que almejava organizar um plano de estudo para todo o país, tendo por objetivo uniformizar todos os graus do ensino público e privado. Ele repetiu o mesmo conteúdo no relatório de 1851, e o Ministro que o substituiu seguiu no mesmo sentido, no relatório de 1853.

Apesar de a reforma de 1854 ter sido direcionada para o Município da Corte, através do relatório de 1856 do Ministro dos Negócios do Império, Couto Ferraz, constatamos que a reforma deveria ser seguida em todo o Brasil por meio dos Presidentes de Província. De acordo com Ferraz, a uniformidade de ensino traria benefícios ao país. Ao analisar a reforma de instrução primária e secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, de 1857, constatamos que se configurou em uma cópia quase fiel da reforma de 1854 da Corte. Isso confirma a concretização da intenção do Ministro de que as Províncias seguissem o seu regulamento.

No segundo Reinado, também é notável a preponderância do poder executivo no controle do ensino. O decreto nº. 440, de 10 de dezembro de 1845,

regulou o modo de efetuar o concurso às cadeiras públicas de primeiras letras pertencentes ao Município da Corte. Este previa uma banca examinadora composta pelo Ministro dos Negócios do Império, pelo Diretor de Ensino da Corte e por professores examinadores; no entanto, se o Ministro julgasse injusta a aprovação, poderia anular o concurso e proceder a um novo exame com outros professores examinadores. Podemos observar a concentração de poder no integrante do poder executivo na escolha dos professores públicos.

No decreto nº. 630, de 17 de setembro de 1851, que autorizou o poder executivo a fazer a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, consta, em seu artigo 1º, que haveria na Corte um Inspetor Geral de instrução e em cada paróquia um Delegado seu, sendo que todos esses empregados poderiam ser substituídos pelo governo a qualquer momento. Verificamos mais uma medida que beneficia o poder executivo.

A reforma foi decretada em 17 de fevereiro de 1854, e todas as instâncias de inspeção ficaram sob o controle do poder executivo. O Inspetor Geral seria nomeado por Dom Pedro II, os Delegados seriam indicados pelo Inspetor Geral e o Conselho Diretor seria composto por pessoas do poder executivo ou por tal escolhidas. Essa concentração do controle do ensino e a intenção de estender a sua influência por todo o território tornam-se mais claras ao analisarmos o sistema de inspeção criado pela Reforma Couto Ferraz, que foi a consumação em lei do que era apresentado nos relatórios dos Ministros dos Negócios do Império. No caso das Províncias que seguissem a reforma da Corte, a sequência era a seguinte: a Corte nomearia o Presidente de Província que escolheria o Diretor Geral da Província, o qual indicaria os Inspectores locais. O Presidente de Província era quem realizava a articulação entre a Corte e as Províncias. Assim, concluímos que havia uma preponderância do poder executivo nos atos referentes à instrução.

Em relação ao trabalho docente, o que observamos era a intenção do governo de controlá-lo. Essa tendência se evidenciara desde os pronunciamentos de Bernardo Pereira de Vasconcelos, no Período Regencial, onde consta que o professor deveria seguir rigidamente o que estava estabelecido em lei. Constatamos também, no relatório do Ministro dos Negócios do Império Visconde de Monte Alegre, de 1850, a intenção de limitar a liberdade do professor no espaço escolar, o qual não poderia modificar o que estaria prescrito no regulamento a ser elaborado

pelo poder executivo. Esse objetivo encontra-se também nas constantes solicitações dos Ministros para melhorar o sistema de fiscalização das escolas, assim como a importância despendida no regulamento de 1854, com o controle do serviço do professor público e privado. Tal regulamento era composto por uma gama de dispositivos que pretendiam controlar o trabalho do professor: instaurou um sistema de inspeção, exigiu comprovação de capacidade intelectual e moral, previu punições aos professores, controlou os livros empregados e estabeleceu obrigações aos docentes públicos e privados. Em consonância com o exposto, cabe salientar que, na Reforma Couto Ferraz, o professor público ou particular era proibido de ocupar o cargo de Inspetor Geral, o que demonstra que os professores não deveriam ocupar postos de controle do sistema educacional.

Portanto, de modo geral, podemos afirmar que, entre 1822 e 1857, período de estudo desta tese, os políticos brasileiros do alto escalão tencionavam incutir na população pobre e livre o ideal de submissão e obediência às autoridades e às hierarquias sociais. Para alcançar esse objetivo, eles consideravam que o ensino da moral cristã e dos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana era fundamental. Os poderes executivo e legislativo organizavam o sistema escolar público, com predomínio do primeiro. A escola pública era dependente do Estado, que buscava ter controle sobre o trabalho do professor, limitando a liberdade da docência. Assim, averiguamos que estavam ausentes na escola pública brasileira as concepções educacionais de Condorcet, presentes nos projetos de instrução pública de Martim Francisco d'Andrada Machado e de Januário da Cunha Barbosa.

5 Palavras de síntese

Para abrir esta sessão final, cumpre retomar o problema de pesquisa: por que a concepção de escola de Condorcet, que está presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, não consta na legislação educacional brasileira, no período de 1822-1857?

A fim de responder a esse questionamento, em primeiro lugar, analisamos a concepção de escola pública e laica nos escritos de Condorcet. Para o pensador francês, a escola laica é entendida como ausência do ensino religioso na escola pública, sendo que os pressupostos morais devem ser desvinculados de qualquer religião. Assim, o ensino religioso cabe aos pais e aos clérigos. Ao retirar todo o conteúdo religioso da escola pública, qualquer pai pode levar seu filho a ela sem ferir a sua liberdade de consciência. Apesar de Condorcet justificar a sua concepção de escola laica com o ideal de liberdade de consciência, é importante compreender que essa defesa estava relacionada com o interesse burguês do período da Revolução Francesa, de atacar a Igreja Católica por considerá-la aliada à Aristocracia.

Em relação à escola pública, Condorcet coloca-se contra o seu uso como aparelho ideológico de Estado, pois isso fere a liberdade de consciência. Para o autor, toda a classe que tem domínio sobre o Estado, se ficar com o controle da escola, irá impor os seus interesses através dela. Assim, nas suas *Cinco memórias de instrução pública*, de 1791, e no projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, de 1792, Condorcet defendia que o Estado devia financiar a escola pública, mas não a controlar. Para o autor francês, o poder executivo, a Assembleia Legislativa, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, o poder local, os professores e os pais dos alunos deveriam participar da construção do sistema educacional público. Condorcet buscava compartilhar o controle da escola para evitar a concentração de poder em um único setor.

No entanto, na segunda publicação do projeto, em 1793, Condorcet admite a direção da instrução primária pelo Estado e contraditoriamente continua defendendo o não uso da escola como aparelho ideológico de Estado. No entanto, essa nova forma de entender a instrução pública primária não era possível de se realizar, pois, segundo o próprio autor, a classe que domina o Estado, ao ficar com o controle da escola, utiliza-se dela para incutir na população os seus valores.

A nova concepção do autor francês se justifica pelo seu interesse de classe, pois a segunda edição foi publicada após a queda da monarquia, momento em que a burguesia triunfante, estando com o Estado a seu serviço, podia defender a escola sob seu controle. Ao continuar defendendo o não uso da escola como aparelho ideológico de Estado, a burguesia estava empregando um de seus artifícios: dissimular o seu real interesse de classe.

Cumprе ressaltar que, independentemente de Condorcet ter retroagido de sua concepção contrária ao controle da escola pública primária pelo Estado, a visão utilizada pelos Deputados brasileiros era anterior a 1793. Martim Francisco d'Andrada Machado utilizou como obra base de sua Memória as *Cinco memórias de instrução pública*, de Condorcet, de 1791. Por sua vez, Januário da Cunha Barbosa pautou-se no relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, de 1792, com algumas passagens das *Cinco memórias*.

Machado apresentou os princípios que direcionaram a sua Memória, deixando explícita a sua defesa da liberdade de consciência, do aluno ativo no processo educacional e da escola formadora de sujeitos, que participa na construção da sociedade em que vive. Para o Deputado de 1823, a instrução moral deveria ser independente das opiniões religiosas, sendo o ensino religioso de responsabilidades dos pais e dos clérigos. Assim, podemos reconhecer a defesa da escola laica e da moral laica, conforme a concepção de Condorcet.

No projeto de Januário da Cunha Barbosa, não encontramos referência explícita à ausência do ensino religioso e da moral cristã na escola pública; no entanto, por sabermos que ele seguia Condorcet e que, ao tratar da instrução moral, não fez alusão ao ensino religioso, podemos concluir que Barbosa também defendia a escola laica nos moldes do autor francês.

Apesar de Machado e Barbosa não terem feito referência à gratuidade do ensino, podemos supor que ambos os Deputados defendiam-na para a instrução primária, pois pretendiam universalizar esse grau de ensino.

Além disso, é válido salientar que Machado e Barbosa objetivavam limitar o controle do poder executivo sobre a instrução pública, pois ambos buscaram compartilhar entre vários segmentos o poder de decisão sobre o ensino público. Participariam na organização do sistema de ensino o Instituto do Brasil os professores, as Sociedades Literárias, os Deputados e o Imperador. Essa divisão estava diretamente vinculada à intenção de limitar o poder de Dom Pedro I. Assim, enquanto Condorcet defendia a escola pública fora do controle do Estado por não estar sob o controle da burguesia, os Deputados brasileiros queriam limitar esse poder para restringir o poder de Dom Pedro I, colocando-o sob a responsabilidade da Assembleia Geral Legislativa por considerá-la órgão representante da classe dominante brasileira.

Podemos afirmar que os Deputados Machado e Barbosa seguiram os pressupostos de Condorcet, isto é, defenderam a escola pública com o Estado financiando a instrução primária e compartilhando o seu controle, bem como o ensino público laico, compreendido como ausência do ensino religioso no espaço escolar público, a liberdade de consciência e a universalização e gratuidade do ensino primário.

Por outro lado, ao analisar a legislação aprovada na Corte, constatamos a ausência dos pressupostos educacionais de Condorcet. A lei de instrução primária, de 1827, se caracterizou pela centralização e o artigo 6º previa o ensino da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana. Apesar de o Ato Adicional de 1834 estabelecer a descentralização, passando para as Províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária, o Governo Central buscou direcionar a instrução nas Províncias através dos seus Presidentes, usando a legislação da Corte como modelo.

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, e as leis posteriores que regulamentaram a verificação da capacidade para o magistério, o provimento das cadeiras públicas e o regimento interno das escolas públicas primárias, todas demonstravam a presença da Religião Católica Apostólica Romana e da moral cristã no espaço escolar, além do predomínio do poder executivo no controle do sistema escolar público. A Reforma

Couto Ferraz claramente concentrou nos integrantes do poder executivo ou em pessoas por ele escolhido a direção da instrução pública e particular no Município da Corte. Considerando que essa lei deveria ser seguida nas Províncias, concluímos que o Governo Central pretendia que o poder executivo provincial controlasse a instrução primária nas várias regiões do Brasil.

Na legislação aprovada na Corte, não consta a escola laica de Condorcet, compreendida como ausência do ensino religioso no espaço escolar público. O que foi regulamentado, entre outros conteúdos, foi o ensino da moral cristã e os dogmas da Religião Católica Apostólica Romana. Não encontramos a concepção de escola pública de Condorcet, financiada, mas não controlada pelo Estado. Na concepção do autor francês, participariam da construção do sistema escolar o poder executivo, a Assembleia Legislativa, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, o poder local, os professores e os pais dos alunos. No Brasil, a organização da rede escolar ficou restrita aos poderes executivo e legislativo, com supremacia do primeiro.

Os pressupostos de Condorcet estavam vinculados aos seus objetivos com a instrução pública primária de formar sujeitos participativos na sociedade em que vivem, atuando no melhoramento da sociedade, da política, da Constituição e da administração pública. Nessa perspectiva, a escola devia habilitar o aluno a ocupar os cargos públicos, a conhecer seus direitos e deveres, a fiscalizar os políticos por ele eleito, a melhorar a sua profissão e a buscar o conhecimento que for de seu interesse.

Ademais, para Condorcet, a humanidade estaria em constante aperfeiçoamento e a instrução tinha função central para acelerá-lo. Para cumprir esse objetivo, o ensino devia ser difundido a toda a população e o aluno devia ser ativo no processo educativo a fim de construir o seu conhecimento. O autor francês era contra o aluno receber o conteúdo pronto do professor; o aluno que se formasse nesse novo modelo de escola se constituiria em sujeitos participativos na sociedade.

No Brasil, averiguamos que os pressupostos de Condorcet não aparecem na legislação educacional aprovada porque o objetivo dos políticos brasileiros era de tornar a população submissa aos ditames da classe dominante de forma que acatem a legislação construída pelos intelectuais dessa classe. Nessa concepção, a escola devia estar sob o controle do poder executivo e servir de aparelho ideológico de Estado.

Ressaltamos ainda que a valorização dada ao ensino da moral, vinculado aos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana, estava relacionada com a intenção da classe dominante de incutir na população o ideal de submissão, docilidade, passividade e obediência. Para os intelectuais dessa classe, essa era a função do ensino pautado nos pressupostos católicos.

Portanto, os ideais de Condorcet não condiziam com a realidade brasileira. Os pressupostos do autor francês, ainda que não tivessem se concretizado efetivamente na Europa, estavam relacionados com a liberdade de consciência, a autonomia da pessoa e a conquista pelo mérito. No Brasil, era através do favor que se estabeleciam as relações sociais entre a população não escrava e a classe proprietária de grande extensão de terras. O favor estabelece a dependência da pessoa, a subjugação e a submissão, princípios contrários aos defendidos por Condorcet.

A liberdade no Brasil daquela época deve ser entendida, no campo econômico, como o direito da classe dominante de produzir e comercializar para o mercado externo e de explorar a mão de obra escrava; no campo político, o direito da classe proprietária de eleger e ser eleita para administrar o país em conformidade com os seus interesses. Os intelectuais da classe dominante, quando se referiam ao direito à liberdade e igualdade, estavam aludindo aos homens proprietários de terras, de escravos e de dinheiro, os quais gozavam o pleno direito de cidadãos.

Essa concepção de sociedade está presente na Constituição de 1824, nos pronunciamentos dos políticos brasileiros, na legislação educacional aprovada, nos decretos, nos avisos ministeriais, nos regimentos internos das escolas públicas primárias, etc., o que demonstra que essa era a visão dominante e fazia parte de um sistema que se integrava. A legislação educacional aprovada na Corte negou os pressupostos de Condorcet por estar agregada a esse sistema e com a visão dominante de sociedade e de instrução dos intelectuais da classe dominante que ocuparam os principais postos da política imperial.

Desse modo, concluímos que os pressupostos educacionais defendidos por Condorcet não aparecem na legislação educacional primária aprovada porque o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Para incutir esses ideais na sociedade brasileira, a escola era usada como

aparelho ideológico de Estado e os princípios morais vinculados aos dogmas da Religião Católica Apostólica Romana eram centrais.

6 Referências bibliográficas

ABREU, Antonio Paulino Limpo de. **Relatório do Ministério dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1837. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1837. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALBUQUERQUE, Francisco de Paula de Almeida. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1839. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1839. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALMEIDA, Miguel Calmon Du Pine. **Americus**: cartas políticas extraídas do Padre Amaro. Tomo I. Londres, 1825.

_____. **Americus**: cartas políticas extraídas do Padre Amaro. Tomo II. Londres, 1826.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, Claudia. O ensino secundário militar na contramão das tendências do Império. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 13-37, set./dez., 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no seminário de Olinda (1800-1866)**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005a.

_____. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

_____. Apresentação. In: **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados X Galinhas Gordas**: desdobramentos da educação laica e católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, 2003. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria**: uma face da história da educação em Pelotas. 2.ed. Pelotas: Seiva, 2005.

ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO: Assembléia Constituinte de 1823. V. 1, V.2, V.3, V.4, V.5, V.6. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO: Câmara dos Senhores Deputados. Sessão de 1826. Tomo II. Rio de Janeiro: Typografia do Império, 1826.

ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL: Segunda sessão da primeira legislatura, de 04 de maio a 17 de junho de 1839. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro, 1912. Disponível em: <www.senado.gov.br/publicações/anais/asp/IP_AnaisImperio.asp>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ARARIPE, Tristão de Alencar. Notícia sobre a maioria. In: **O golpe da maioria**. Apresentação do Senador Petrônio Portella. Brasília, Senado Federal, 1978.

ARAUJO, José Carlos Souza. O público e o privado na história da educação brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. Programa de Pós-Graduação da PUCRS, Porto Alegre, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

AURAS, Marli. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuição para o debate a partir da produção do conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

BARBOSA, Januário da Cunha. **Annaes do Parlamento Brasileiro**: Câmara dos Senhores Deputados. Sessão de 1826. Tomo II. Rio de Janeiro: Typografia do Império, 1826.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, José D'Assumpção. **O projeto de pesquisas em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de Universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**: pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso – 1867. Org. Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Eva C. A. Câmara. **Coleção documentos da Educação brasileira**. Legislação educacional da província do Rio Grande do Norte. Brasília–DF: INEP-SBHE, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX**: O Método Elementar/Mutuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**: O Método Elementar/Mutuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BORGES, Angélica. Por uma disciplina rigorosa e ilustrada: a inspeção na capital do Império. **Revista História da Educação (Online)**. Porto Alegre, V. 16, n. 38, p. 101 - 124, set/dez. 2012.

BORGES, José Inácio. **Relatório do ministro dos negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1836. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1836. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. **Estudos Avançados**. São Paulo, V. 2, n. 3, p. 04 – 39, set/dez., 1988.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e sociedade**. Campinas. Vol. 24, nº 84, set. 2003.

_____. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e**

memórias da educação no Brasil. Vol. I - Séculos XVI - XVIII. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para a teoria do sistema de ensino. 2.ed. RJ: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **Pesquisa em fontes primária:** algumas reflexões. 2007. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art09_28.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2008.

BRASIL. **Constituição do Brasil:** de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Índice Ana Valderes A.N. de Alencar. Leyla Castelo Branco Rangel. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

BRITO, Joaquim Marcelino. **Relatório do ministro dos negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1846. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1846. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do ministro dos negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1847. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1847. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRUTTI, Tiago Anderson. **Condorcet:** luzes da razão e instrução pública. Programa de Pós-Graduação da UNIJUÍ, Ijuí, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação)

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1976.

CANÊDO, Leticia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759 – 1834). **Revista História da Educação.** Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 6, p. 105-130, out., 1999.

_____. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. I - Séculos XVI - XVIII. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Newton. Dissidência política e partidos: da crise com a Regência ao declínio do II Reinado. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Orgs.). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Vol. 2. Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

CARVALHO, José da Costa. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em janeiro de 1850. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1850. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em maio de 1850. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1850a. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1851. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1852. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? São Carlos: UFSCAR, 2007. (Tese de Doutorado)

_____. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas, São Paulo: 2011. (Pós-doutorado)

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O projeto Januário da Cunha Barbosa**: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Santa Maria, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação)

CHACON, Vamireh. **História dos partidos brasileiros**: discursos e práxis dos seus programas. Editora Universidade de Brasília. 1981.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei;

SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO. Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 30, n. 3, p. 549 – 566, set./dez. 2004.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Trajetórias e naturezas do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, V. 12, n.24, p. 9 - 28, jan/abr. 2008.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, V. 13, n.27, p. 9 - 75, jan./abr. 2009.

COELHO, Francisco Ramiro de Assis. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1840. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1840. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Vol.1, 1831. Lei de 14 de junho de 1831. Sobre a forma da eleição da Regência Permanente e suas atribuições. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 10 jan. 2015.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Vol.1, 1834. Lei nº. 40, de 3 de outubro de 1834. Dá regimento aos Presidentes de Províncias e extingue o Conselho da Presidência. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 10 jan. 2015.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Vol.1, 1835. Decreto de 9 de dezembro de 1835. Dá instruções aos Presidentes das Províncias. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 10 jan. 2015.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Vol.1, 1841. Decreto nº 207, de 18 de setembro de 1841. Ordena que os Vice-Presidentes das Províncias sejam da livre nomeação do Imperador. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Vol.1, 1845. Lei nº 369, de 18 de setembro de 1845. Fixando a despesa e orçando a receita para o exercício de 1845 – 1846. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 10 jan. 2015

COLETÂNEA DE DISCURSOS PARLAMENTARES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1998.

CONDORCET. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos.** Trad. de Francisco González Aramburo. México: Fondo de cultura económica, 1997.

_____. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

_____. **Escritos sobre instrução pública:** Condorcet. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti e Lígia Regina Klein. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Manuais, paleógrafos e livros de leitura:** com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente? 2005. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/alle/textos/chac-manuaispaleografoslivrovros.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 11 – 24, nov. 2000.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo:** a escola pública no Rio Grande do Sul (1989/1930). Programa de Pós-Graduação da UFSM, Santa Maria, 1998. (Tese de Doutorado em Educação)

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977.

COSTA, Wilma Peres. A economia mercantil escravista nacional e o processo de construção do Estado do Brasil (1808-1850). In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império.** São Paulo: Hucitec, 2002.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant e a Educação.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

DUARTE, Nestor. **A ordem privada e a organização política nacional.** Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.

FALAS DO TRONO. Coligidas na Secretaria da câmara dos Deputados. Prefácio de Pedro Calmon. Brasília: INL, 1977.

FACHEL, José Plínio Guimarães. **Revolução Farroupilha.** Pelotas: EGUFPEL, 2002.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. História das ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Ed. da USP, 1999.

FERNANDES, Rogério. As cortes constituintes da nação portuguesa e educação pública. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II - Século XIX. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo.** São Paulo: Globo, 1996.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismo e educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de educação.** V. 14, n. 41, mai/ago. 2009.

_____; LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1981): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto. **Revista Educação Unisinos,** São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 241 – 250, set/dez., 2012.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Couto. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1854. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1855. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1855. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1856. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1857. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Antônio Gomes. Educação e regras de convivência e de bom comportamento nos séculos XVIII e XIX. **Revista História da Educação.** Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 9-28, set./dez., 2009.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Construindo uma nova ordem:** o debate educacional na Assembleia Constituinte de 1823. Programa de Pós-Graduação da UFPB, João Pessoa, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação)

FERTIG, André. A Guarda Nacional Rio-Grandense: defesa do Estado Imperial e da nação. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Orgs.). **História Geral do Rio Grande do Sul.** Vol. 2. Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

FLORES, Moacyr. **Modelo político dos farrapos.** 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. Ideias liberais no período farroupilha. In: **Revista do IHGRS.** Porto Alegre: 2000.

FONSECA, José da. **Diccionario da Língua Portuguesa.** Paris; Lisboa: Guillard & Cia, 1848.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** São Paulo: Unesp, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAMA, Antonio Pinto Chichorro. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1834. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1834. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

GAUER, Ruth Maria Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. I - Séculos XVI - XVIII. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. **Lança e grafite** (A instrução no Rio Grande do Sul: da primeira escola ao final do Império). Passo Fundo: Ediupf, 1994.

_____. O Ensino Mútuo no Rio Grande do Sul. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Farias (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mutuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. A instrução. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Orgs.). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Vol. 2. Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

GOMES, Paulo de Tarso. O público e o privado: sobre o direito de educar a consciência. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **O escravismo colonial**. São Paulo. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1993.

GRANZIERA, Rui Guilherme. Riqueza e tradição na independência. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec, 2002.

HONORATO, César T. O Estado Imperial e a modernização portuária. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec, 2002.

HUMBOLDT, Wilhem Von. **Os limites da acção do Estado**. Porto: Portugal. RESJURIDICA, 1990.

JANCSÓ, Isván. A construção dos Estados Nacionais na América Latina: apontamentos para o estudo do Império como projeto. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec, 2002.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KANT, Immanuel. Resposta a pergunta: que é o iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2004.

_____. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p.3 – 9. Jan./mar.1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEAL, Aurelino. Do Ato Adicional à Maioridade: história constitucional e política. In: **O golpe da maioria**. Apresentação do Senador Petrônio Portella. Brasília, Senado Federal, 1978.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5.ed. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Pedro de Araújo. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1858. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1858. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

Lisboa, José da Silva. **José da Silva Lisboa**: Visconde de Cairu. Org. Antonio P. Rocha. São Paulo: Editora 34, 2001.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Pensamientos sobre la educación**. Madri: Akal, 1986.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 13, p. 147-171, ago./dez., 1999.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 159-164, jan./jun., 2000.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 15, p. 137-145, jul./dez., 2000a.

_____. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 2000b.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 16, p. 161-173, jan./jun., 2001.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 175-187, jul./dez., 2001a.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-215, jan./jun., 2002.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 173-180, jul./dez., 2002a.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPeL, Pelotas, n. 20, p. 213-221, jan./jun., 2003.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPeL, Pelotas, n. 21, p. 195-203, jul./dez., 2003a.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPeL, Pelotas, n. 22, p. 223-227, jan./jun., 2004.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPeL, Pelotas, n. 23, p. 219-230, jul./dez., 2004a.

_____. Alguns pensamentos acerca da educação. **Revista caderno da educação**. FaE/UFPeL, Pelotas, n. 24, p. 225-233, jan./jun., 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão sobre o marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

_____. JACOMELI, Mara Regina M. e Silva, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do liberalismo**. Aparecida. S.P: Ideias e Letras, 2006.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**, SP: Contexto, 2005.

MACHADO, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada. Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. VI, nº 16, p. 464-482, out., 1945.

MAIA, José Antônio da Silva. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em maio de 1843. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1843. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

MALFATTI, Selvino Antonio. **Raízes do liberalismo brasileiro**. Porto Alegre: Editora Palotti, 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Francisco Gonçalves. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1853. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1853. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

MARTINS, Wilson. **História da inteligência brasileira**. Volume II (1794-1855). São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1977.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Escala, 2009.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1989.

MELLO, Américo Brasiliense de Almeida e. **Os programas dos partidos e o Segundo Império**. Introdução de Washington Luis Neto. Brasília, Senado Federal; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo Antigo e Moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MIGUEL, Maria Elizabete Blanck. Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. In: **COLEÇÃO DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Brasília-DF: INEP-SBHE, 2000.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil – 1823-1853**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936. Volume: 66. Coleção Brasileira Pedagógica. Disponível em:

<www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/autores/55/primitivo-moacyr>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil – 1854-1888. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937. Volume: 87. Coleção Brasileira Pedagógica. Disponível em: <www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/autores/55/primitivo-moacyr>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1861.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOREL, Marco. **O período das Regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MURASSE, Celina Midori. A educação no processo de organização e consolidação do Império do Brasil: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcelos (1815-1877). **Revista HISTEDBR – Online**. Campinas, SP, v. 10, 2003.

NEVES, Fátima Maria. O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco. **23º Reunião da ANPED**. Caxambu, MG: 2000. (Versão eletrônica disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/23/textos/0210t.pdf> >). Acesso em: 27 jun. 2010.

NORONHA, Olinda Maria. O público e o privado: teorias e configurações nas práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.

PICCOLO, Helga Iracema L. O processo de independência do Brasil. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Orgs.). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Vol. 2. Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **COLEÇÃO DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Leis e regulamentos da instrução pública da Paraíba no período imperial. Brasília-DF. INEP-SBHE, 2004.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi e Pedro, Joana Maria. Mulheres: igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra, 1977.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo. SP: Editora Brasiliense, 1977.

RELATÓRIOS E FALAS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIAS DO BRASIL, Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/provopen.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ROCHA, Antonio Penalves. Economia política e política no Período Joanino. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec, 2002.

ROCHA, Justiniano José da. Anexo S3. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em maio de 1851. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

RODRIGUES, José Honório. **A Assembleia Constituinte de 1823**. Petrópolis. RJ: Editora Vozes Ltda, 1974.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

ROTHSCHILD, Emma. **Sentimentos econômicos**: Adam Smith, Condorcet e o iluminismo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabete Madureira. **COLEÇÃO DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso. Brasília-DF. INEP-SBHE, 2000.

SANTANA, Carlos Luiz. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

_____. O legado educacional do “longo século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2008a.

_____. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro**. 2008b. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermervalSaviani.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2012.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

SCHNEIDER, Regina Portella. **Instrução pública no Rio Grande do Sul 1770-1889**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. Porto Alegre: Duas Cidades, 2000.

_____. As ideias fora do lugar. In: **Estudos Cebrap 3**. São Paulo: Brasiliense, Jan. 151 – 161, 1973.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Língua Portuguesa**. 4.ed. Lisboa: Impressão Régia, 1831.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. Org. Mirian Dolhnikoff. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Nilce da. Da Revolução Francesa ao século XXI: algumas notas acerca do sistema educacional francês. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 97 – 123, Set/Dez., 2007

SILVA, Sidney Reinaldo da. **Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

SMITH. Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Vol. II. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1996.

SOARES, Luiz Carlos. A indústria na sociedade escravista: as origens do crescimento manufatureiro na região fluminense em meados do século XIX (1840 - 1860). In: SZMRECSÁNYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Evolução social e econômica do Brasil**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Instruir para educar: ensino e questão nacional no Rio de Janeiro oitocentista (1822-1860). **Revista HISTEDBR – Oline**. Campinas, SP, n. 52, p. 17 – 34, set., 2013.

SOUZA, Joaquim Vieira da Silva e. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1835. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1835. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

SOUZA, Maria das Graças de. Apresentação. In: **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008

SUCUPIRA, Newton Lins Buarque. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO. Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPEL, 1995.

_____. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Universitária/Seiva, 2000.

_____. A escola Lancasteriana na Província Cisplatina. In: **Anais do VII Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas: UFPEL/Asphe, 2001, p. 271-281.

_____. Trajetórias e naturezas do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 11, p. 25-52, abr., 2002.

_____. **Bosquejo de um Ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

_____. **Elementos de metodologia científica: relações entre variáveis**. Pelotas: Seiva, 2004.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília-DF. INEP-SBHE, 2004.

_____. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. Um projeto de educação comum no Brasil do século 19. **Revista História da Educação (Online)**. Porto Alegre, V. 18, n. 44, p. 203 – 220, set/dez. 2014.

TAMBARA, Elomar; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Fontes e métodos na História da Educação. In: **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Orgs. Libânia Xavier, Elomar Tambara e Antonio Carlos F. Pinheiro. Vitória: EDUFES, 2011.

TAUNAY, Afonso de E. **O senado do Império**. São Paulo: Livraria Martins, 1941.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THOUARD, Denis. **Kant**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

TORRES, José Carlos Pereira de Almeida. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1844. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1844. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em janeiro de 1845. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1845. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em maio de 1845. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1845a. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1848. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1848. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

_____. **Dicionário do Brasil Imperial.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** Org. José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 1999.

VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e o Estado. **Revista Brasileira de História da Educação.** V. 4, n. 1[7], p. 135 – 160, Jan./Jun., 2004.

_____. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II - Século XIX. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGUEIRO, Nicolau Pereira de Campos. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1833. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1833. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

VIANA, Cândido José de Araújo. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1841. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1841. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império.** Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em janeiro de 1843. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1843. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 10 jan. 2015

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal no Brasil. BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Farias (Orgs.), **A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mutuo.** Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. I - Séculos XVI - XVIII. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O início da escolarização do sistema francês de pesos e medidas em Portugal.** 2005. Disponível em: <www.fisem.org/paginas/union/revista.php.nº4/dezembro/2005>. Acesso em: 10 jan. 2015